

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA**

**FATORES INTERVENIENTES  
NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UFSC,  
SEGUNDO A VISÃO DE SEUS DOCENTES**

**ALESSANDRA DE LINHARES JACOBSEN**


**Dissertação Submetida como Requisito à Obtenção do Grau de Mestre**

**Agosto / 1995**

**FATORES INTERVENIENTES  
NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA UFSC,  
SEGUNDO A VISÃO DE SEUS DOCENTES**

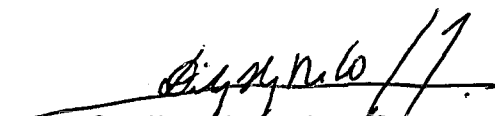
**ALESSANDRA DE LINHARES JACOBSEN**

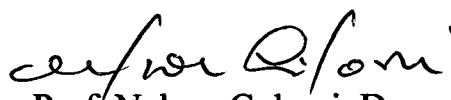
Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Administração (Área de Concentração: Administração Universitária), e aprovada em sua forma final pelo Curso de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.

  
Prof. Nelson Colossi, Dr.  
Coordenador do Curso

**APRESENTADA À COMISSÃO EXAMINADORA INTEGRADA  
PELOS PROFESSORES:**

  
Prof. Antônio Niccoló Grillo, Dr.

  
Prof. Dilvo Ilvó Ristoff, Dr.

  
Prof. Nelson Colossi, Dr.  
Presidente

A meus queridos pais, JOÃO e MARILDA,  
porque souberam me passar valores sólidos, sem  
os quais não seria possível chegar até aqui.

A OSMAR, meu esposo, pela sua amizade,  
compreensão, e apoio sem limites.

À ROSA, pelo carinho, sabedoria e palavra-  
amiga sempre presentes.

## AGRADECIMENTOS

Neste momento, quero agradecer a todas as pessoas e instituições que, direta ou indiretamente, ajudaram-me a realizar este trabalho:

- Universidade Federal de Santa Catarina;
- Curso de Pós-Graduação em Administração, na pessoa do seu Coordenador e de todos os seus professores e funcionários;
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo apoio financeiro através da bolsa de estudo;
- Professor, Doutor, Nelson Colossi, pelo apoio e orientações valiosas que nortearam este trabalho;
- Professor, Pedro A. Barbeta, do Departamento de Ciências Estatísticas e da Computação da UFSC, responsável pela análise estatística;
- Professor, João Nilo Linhares e Osmar Jacobsen Filho, pelas sugestões e críticas, que ajudaram no desenvolvimento do trabalho;
- Professores de todos os Centros de Ensino da UFSC, pelas informações prestadas;
- Gerson Rizzatti, pela atenção e auxílio prestado;
- Ivo Lusa e Vicente de Bona Sartor, pelo apoio e colaboração dispensada;
- Enfim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

## SUMÁRIO

	Pag.
Agradecimentos.....	03
Resumo.....	09
Abstract.....	13
Lista de Gráficos.....	17
Lista de Tabelas.....	18
Lista de Quadros.....	20
1. Introdução.....	21
1.1 Definição do Problema.....	21
1.2 Objetivos da Pesquisa.....	25
1.3 Justificativa Teórico-Prática.....	26
1.4 Organização do Estudo.....	28
2. Fundamentação Teórico-Implícita.....	30
2.1 Universidade: Uma Organização Complexa.....	30
2.1.1 Estrutura e Funcionamento.....	30
2.1.2 Cultura Organizacional.....	33
2.2 Avaliação Institucional.....	38
2.2.1 Aspectos Gerais: Conceitos e Objetivos.....	38
2.2.2 Avaliação nas Universidades.....	41

2.2.2.1	Relevância da Avaliação nas Universidades.....	41
2.2.2.2	Elementos que Afetam o Processo de Avaliação Institucional.....	50
2.3	A Universidade Federal de Santa Catarina.....	67
2.3.1	Perfil da Instituição.....	67
2.3.2	Avaliação Institucional da UFSC: O Projeto.....	69
3.	Metodologia.....	76
3.1	Premissas Básicas.....	76
3.2	Questão Central e Perguntas de Pesquisa.....	77
3.2.1	Questão Central.....	77
3.2.2	Perguntas de Pesquisa.....	77
3.3	Caracterização da Pesquisa.....	78
3.4	Delimitação da Pesquisa.....	79
3.5	Definição de Termos e Variáveis.....	81
3.5.1	Definição Constitutiva.....	81
3.5.2	Definição Operacional.....	83
3.6	Dados da Pesquisa.....	84
3.6.1	Tipos de Dados.....	85
3.6.2	Técnicas de Coleta dos Dados.....	85
3.6.3	Instrumento de Pesquisa.....	87
3.6.4	Técnicas de Análise de Dados.....	89
3.6.5	Limitações da Pesquisa.....	89
3.6.5.1	Limitações Quanto às Técnicas.....	89
3.6.5.2	Limitações Estatísticas.....	90
4.	Apresentação e Análise dos Dados.....	91

4.1	Unidade de Análise: Universidade Federal de Santa Catarina.....	91
4.1.1	Caracterização dos Respondentes.....	91
4.1.1.1	Idade.....	91
4.1.1.2	Sexo.....	92
4.1.1.3	Tempo de Serviço.....	93
4.1.1.4	Regime de Trabalho.....	93
4.1.1.5	Titulação.....	94
4.1.1.6	Classe de Magistério.....	95
4.1.1.7	Função.....	96
4.1.1.8	Local de Trabalho.....	96
4.1.2	Perfil dos Docentes Pesquisados da UFSC, segundo os Fatores Intervenientes no Processo de Avaliação Institucional.....	97
4.1.2.1	Fator Filosofia Básica sobre Qualidade e Avaliação.....	99
4.1.2.2	Fator Cultura Organizacional.....	102
4.1.2.3	Fator Aspectos Metodológicos.....	105
4.1.2.4	Fator Aspectos Interpessoais.....	107
4.1.2.5	Fator Liderança e Motivação.....	110
4.2	Unidade de Análise: Centros de Ensino.....	112
4.2.1	Caracterização dos respondentes por Centro de Ensino.....	112
4.2.1.1	Idade.....	112
4.2.1.2	Tempo de Serviço.....	114
4.2.1.3	Sexo.....	115
4.2.1.4	Regime de Trabalho.....	116
4.2.1.5	Titulação.....	118

4.2.1.6	Classe de Magistério.....	119
4.2.1.7	Função.....	120
4.2.2	Perfil dos Docentes Pesquisados, por Centro de Ensino, segundo os Fatores Intervenientes no Processo de Avaliação Institucional...	122
4.2.2.1	Fator Filosofia Básica sobre Qualidade e Avaliação.....	122
4.2.2.2	Fator Cultura Organizacional.....	125
4.2.2.3	Fator Aspectos Metodológicos.....	128
4.2.2.4	Fator Aspectos Interpessoais.....	129
4.2.2.5	Fator Liderança e Motivação.....	131
4.3	Unidade de Análise: Variáveis Individuais.....	133
4.3.1	Perfil dos Docentes Pesquisados, segundo o Regime de Trabalho e os Fatores Intervenientes no Processo de Avaliação Institucional...	133
4.3.1.1	Fator Filosofia Básica sobre Qualidade e Avaliação.....	134
4.3.1.2	Fator Cultura Organizacional.....	135
4.3.1.3	Fator Aspectos Metodológicos.....	137
4.3.1.4	Fator Aspectos Interpessoais.....	138
4.3.1.5	Fator Liderança e Motivação.....	139
4.3.2	Perfil dos Docentes Pesquisados, segundo a Titulação e os Fatores Intervenientes no Processo de Avaliação Institucional.....	140
4.3.2.1	Fator Filosofia Básica sobre Qualidade e Avaliação.....	141
4.3.2.2	Fator Cultura Organizacional.....	143
4.3.2.3	Fator Aspectos Metodológicos.....	144
4.3.2.4	Fator Aspectos Interpessoais.....	145
4.3.2.5	Fator Liderança e Motivação.....	147



4.3.3	Perfil dos Docentes Pesquisados, segundo a Classe de Magistério e os Fatores Intervenientes no Processo de Avaliação Institucional.	148
4.3.3.1	Fator Filosofia Básica sobre Qualidade e Avaliação.....	148
4.3.3.2	Fator Cultura Organizacional.....	150
4.3.3.3	Fator Aspectos Metodológicos.....	152
4.3.3.4	Fator Aspectos Interpessoais.....	153
4.3.3.5	Fator Liderança e Motivação.....	155
4.3.4	Perfil dos Docentes Pesquisados, segundo a Função e os Fatores Intervenientes no Processo de Avaliação Institucional.....	156
4.3.4.1	Fator Filosofia Básica sobre Qualidade e Avaliação.....	156
4.3.4.2	Fator Cultura Organizacional.....	158
4.3.4.3	Fator Aspectos Metodológicos.....	160
4.3.4.4	Fator Aspectos Interpessoais.....	161
4.3.4.5	Fator Liderança e Motivação.....	162
5.	Conclusões e Recomendações.....	164
6.	Anexos.....	173
6.1	Anexo I (Questionário).....	174
6.2	Anexo II (Relação entre as Afirmativas e os Aspectos que Com- põem os Fatores).....	183
7.	Referências Bibliográficas.....	189

## RESUMO

Com base na fundamentação teórico-empírica sobre a avaliação institucional em universidades, analisou-se, neste trabalho, fatores que interferem de forma intensa no processo de avaliação institucional da Universidade Federal de Santa Catarina, a partir da percepção dos seus docentes.

Muito embora não exista um modelo pré-definido para o desenvolvimento do presente estudo, foi possível, a partir da análise da literatura especializada, verificar que, em relação aos fatores intervenientes no Processo de Avaliação Institucional, a maioria das preocupações concentra-se em torno de 5 (cinco) fatores, a saber: a) Filosofia Básica sobre Qualidade e Avaliação; b) Cultura Organizacional; c) Aspectos Metodológicos; d) Aspectos Interpessoais; e) Liderança e Motivação.

Trata-se de uma investigação realizada através do método de estudo de caso, numa perspectiva sincrônica. Além disso, utilizou-se, também, o método comparativo de análise, porquanto se verificaram as semelhanças e as diferenças entre as unidades de análise escolhidas para esta pesquisa. Neste contexto, tem-se como unidades de análise: a) a universidade como um todo; b) os Centros de Ensino da UFSC; c) as variáveis individuais, considerando-se a classe de magistério, a categoria de titulação, o regime de trabalho e a função (chefia ou não).

A população alvo foi composta pelos docentes da UFSC, de nível superior, com regime de trabalho 20h, 40h e dedicação exclusiva, das várias classes de magistério, das categorias de titulação Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós-

Doutorado, bem como exercendo função de chefia ou não, integrados aos 11 (onze) Centros de ensino desta universidade. Trata-se, portanto, dos docentes considerados efetivos, regidos pela Lei nº 8.112 RJU/SPF.

O tipo de amostragem empregada foi a estratificada proporcional, com retirada sistemática por centro de ensino, selecionando-se 1 (um) a cada 6 (seis) docentes (previamente ordenados em ordem alfabética).

Os dados foram coletados através de questionário, no período de 05/12/1994 a 22/12/1994, junto a 238 (duzentos e trinta e oito) docentes, representando 95.96% (noventa e cinco ponto noventa e seis por cento) da amostra pesquisada.

A análise das percepções referentes a cada um dos fatores se deu por meio da mensuração das respostas, através de escala tipo LIKERT, a qual se constitui em cinco valores, associados às afirmativas que caracterizam cada um desses fatores.

Assim, após o tratamento estatístico dos dados, obtiveram-se gráficos, tabelas de distribuição de frequência, tabelas com percentuais e medidas de tendência central (média e desvio-padrão), que possibilitaram a análise e interpretação das respostas das unidades de análise, referentes aos fatores estudados.

Quanto ao fator Filosofia Básica sobre Qualidade e Avaliação, verificaram-se, de modo geral, posicionamentos favoráveis ao processo de avaliação institucional, indicando, inclusive, que para o docente da UFSC é extremamente relevante avaliar regularmente a universidade. Dentre os pontos positivos, destacaram-se o forte sentimento de identidade dos docentes com a UFSC, assim como sua elevada disposição para melhorar a organização. Em contrapartida, os docentes mostraram-se pouco interessados e motivados pelo aperfeiçoamento em nível profissional, apresentando baixo nível de conhecimento sobre o Processo de Avaliação Institucional da UFSC.

Quanto ao fator Cultura Organizacional, os resultados indicaram pouco interesse dos professores em participar mais ativamente do processo avaliativo da Universidade. Revelaram, outrossim, a falta de confiança que os docentes têm em relação ao aludido processo de avaliação. E mais: demonstraram que, além de não estarem preparados para receber opiniões sobre como agir melhor no trabalho, mostraram-se constrangidos diante da possibilidade de avaliarem um colega. Mesmo assim, os docentes demonstraram estar bastante receptivos à idéia de serem avaliados.

Sobre o fator Aspectos Metodológicos, observou-se uma série de obstáculos a serem transpostos pelo PAIUFSC. Inicialmente, verificou-se o quão difícil é avaliar a eficiência e a eficácia na UFSC, posto que os docentes não se encontram suficientemente integrados aos objetivos institucionais, além de conhecerem pouco acerca das especificações do seu trabalho individual. Também, não estão muito convictos quanto à viabilidade de se avaliar integralmente o que é agregado pelo aluno ao longo da sua vida universitária. Adicionalmente, mostraram-se receosos em relação à possibilidade de ficarem presos aos padrões de desempenho impostos pela avaliação.

Já no estudo do fator Aspectos Interpessoais, os professores apontaram os conflitos de interesse e o corporativismo como os maiores obstáculos para a obtenção do consenso na classe, sobre a relevância da avaliação. Por outro lado, na opinião dos respondentes, a legitimidade e a credibilidade do projeto de avaliação dependem, igualmente, da existência de uma equipe tecnicamente bem preparada e da presença do órgão de avaliação na estrutura hierárquica da Universidade.

Por fim, no estudo do fator Liderança e Motivação, constatou-se que a falta de apoio e orientação por parte das chefias, no que tange à avaliação, constituem-se num ponto frágil para obtenção do seu êxito. No entanto, os docentes consideraram a

concessão de benefícios, como fator de motivação para participarem do PAIUFSC.

Com relação à análise comparativa entre os Centros de ensino, e as várias categorias de docentes, verificaram-se diferenças nas percepções, o que pode facilitar a definição de estratégias de ação por parte dos responsáveis pelo Projeto de Avaliação da UFSC, visando ao aperfeiçoamento do processo.

Destarte, como o percentual de retorno dos questionários foi representativo em todos os Centros de ensino, as conclusões do presente estudo são passíveis de serem generalizadas para a UFSC. Contudo, não é possível fazer generalizações para outras universidades, porquanto não integram o universo pesquisado.

## ABSTRACT

Based on the empirical-theoretical framework for institutional assessment at universities, this work investigated the various factors affecting the evaluation process at UFSC (PAIUFSC), from the standpoint of the academic staff.

Although there is no pre-specified model for the development of this work, it was possible, from the analysis of the specialised literature, to verify that, in relation to those factors intervening in the institutional assessment process, the major concerns are concentrated around 5 (five) factors, namely: a) Basic Philosophy about Quality and Assessment; b) Organisational Culture; c) Methodological Aspects; d) Interpersonal Aspects; e) Leadership and Motivation.

The present work is a case study carried out in a synchronic perspective. In order to account for the similarities and differences found among the units of analysis chosen for the research, the comparative method was also used. The units of analysis chosen for the research, the comparative method was also used. The units of analysis are listed below: a) the University as whole; b) the teaching units ('Centros de Ensino', from now on referred to as CE's); c) variables relating to individual differences including professors' degrees and qualifications, academic career category, type of employment contract and administrative positions.

The target population consisted of Professors of Federal University of Santa Catarina - UFSC - lectures at graduated courses, under employment contracts made on varied bases such as 20-hour contracts, 40-hour contracts and exclusive contracts with

the university known as DE ('dedicação exclusiva'), having different qualifications including degrees from Graduation Courses, Specialisation, Master programs, Doctorate and Post-Doctorate programs, and who might or not be involved in administration, selected from 11 (eleven) CE's of UFSC, all of them belonging to the category of 'effective' university employees, according to the 8.112 RJU/SPF law.

The kind of sampling used was proportionally stratified, with systematic choices from each CE, that is, one out of each six professors was selected. The data collected by means of questionnaire submitted to the 238 (two hundred and thirty eight) subjects representing 95.96% of the sample investigated. The data collection period was from December 05, 1994 to December 22, 1994.

Analysis of the perceptions referring to each of the factors mentioned above was carried out through measurement of the answers, as specified in the LIKERT scale, consisting of 5 (five) values associated with the statements which characterise the factors.

After the statistic treatment of the data, illustrative charts were design such as frequency distribution tables, percentage tables and average and standard deviation tables, which made the analysis and interpretation of the answers possible, with reference to the factors studied.

Concerning the first factor, Basic Philosophy about Quality and Assessment, favourable attitudes towards the institutional assessment process were found, indicating the high degree of importance given to regular evaluative procedures. A prominent feature among the positive findings was the high level of identification of the professors with UFSC as well as their willingness to improve the university as a whole. Interestingly, they demonstrated little interest in and motivation for professional

improvement, showing low level of understanding of the institutional assessment process carried out at UFSC.

As for Organisational Culture, the findings indicated little interest in a more active participation as well as lack of confidence in the process as a whole. Moreover, the results showed that the professors are unprepared for peer evaluation as they showed embarrassment in face the possibility of assessing a colleague. They are, however, open to the idea of being assessed.

Concerning Methodological Aspect, a number of obstacles were observed. First, the assessment of efficiency and effectiveness proved to be difficult due to the fact that professors seem to be insufficiently integrated with the institutional objectives besides knowing little about the specifications of their individual work. Neither they are convinced of the feasibility of assessing the value internalised and incorporated by the average student throughout his academic life. Additionally, professors proved to be worried about the possibility of becoming constrained by the performance standards set by assessment process.

The investigation of Interpersonal Factors depicted a situation in which, as pointed out by the respondents, conflicts of interest and corporativism are the major obstacles for reaching consensus about the relevance of the evaluative process. On the other hand, in the professors' opinions, the legitimacy and credibility of the evaluation project also depends of the existence of a technically well-trained team and on the existence of a special assessment unit in the hierarchical structure of the University.

Lastly, in the study of the factor Leadership and Motivation, lack of support and guidance by the Administration were pointed out as negative aspects relating directly to the result of the evaluative enterprise. Professors, however, consider the granting of



benefits as a possible form of motivation for active participation in the process.

In relation to the comparative basis of the analysis of the eleven CE's and of the various categories of the teaching staff, differences in perception were found. These can be used by those responsible for the PAIUFSC to facilitate the definition of strategies for future action towards a productive implementation of the assessment project at this university.

As the percentage of return of the questionnaires was representative in all CE's, the conclusions of the present work can be safely generalised to all UFSC. However, it is impossible to extend these generalisations to other Federal Institutions (IFES) as they are no part of the universe investigated.

## LISTA DE GRÁFICOS

	Pag.
<b>GRÁFICO 1 -</b> Perfil das respostas dos docentes da UFSC, segundo os aspectos que compõem o fator Filosofia Básica sobre Qualidade e Avaliação.....	100
<b>GRÁFICO 2 -</b> Perfil das respostas dos docentes da UFSC, segundo os aspectos que compõem o fator Cultura Organizacional .....	103
<b>GRÁFICO 3 -</b> Perfil das respostas dos docentes da UFSC, segundo as afirmativas que compõem o fator Aspectos Metodológicos .....	106
<b>GRÁFICO 4 -</b> Perfil das respostas dos docentes da UFSC, segundo as afirmativas que compõem o fator Aspectos Interpessoais .....	108
<b>GRÁFICO 5 -</b> Perfil das respostas dos docentes da UFSC, segundo os aspectos que compõem o fator Liderança e Motivação .....	110

## LISTA DE TABELAS

	Pag.
TABELA 1 - Distribuição da população, da amostra e do número de questionários respondidos, por Centro de Ensino da UFSC.....	81
TABELA 2 - Distribuição de frequência dos docentes pesquisados da UFSC, na categoria Idade .....	91
TABELA 3 - Distribuição de frequência dos docentes pesquisados da UFSC, na categoria Sexo .....	92
TABELA 4 - Distribuição de frequência dos docentes pesquisados da UFSC, na categoria Tempo de Serviço .....	93
TABELA 5 - Distribuição de frequência dos docentes pesquisados da UFSC, na categoria Regime de Trabalho .....	94
TABELA 6 - Distribuição de frequência dos docentes pesquisados da UFSC, na categoria Titulação .....	94
TABELA 7 - Distribuição de frequência dos docentes pesquisados da UFSC, na categoria Classe de Magistério .....	95
TABELA 8 - Distribuição de frequência da Função (chefia, não chefia) ocupada pelos docentes pesquisados da UFSC .....	96
TABELA 9 - Distribuição de frequência dos docentes pesquisados da UFSC, por Local de Trabalho (Centro de Ensino) .....	97
TABELA 10 - Distribuição de frequência dos docentes pesquisados, pelos	

	Centros de Ensino da UFSC, na categoria Idade .....	112
TABELA 11 -	Distribuição de frequência dos docentes pesquisados, pelos Centros de Ensino da UFSC, na categoria Tempo de Serviço .....	114
TABELA 12 -	Distribuição de frequência dos docentes pesquisados, pelos Centros de Ensino da UFSC, na categoria Sexo .....	116
TABELA 13 -	Distribuição de frequência dos docentes pesquisados, pelos Centros de Ensino da UFSC, na categoria Regime de Trabalho ...	117
TABELA 14 -	Distribuição de frequência dos docentes pesquisados, pelos Centros de Ensino da UFSC, na categoria Titulação .....	118
TABELA 15 -	Distribuição de frequência dos docentes pesquisados, pelos Centros de Ensino da UFSC, na categoria Classe de Magistério ..	120
TABELA 16 -	Distribuição de frequência dos docentes pesquisados, pelos Centros de Ensino da UFSC, na categoria Função (chefia, não chefia).....	121

## LISTA DE QUADROS

	Pag.
QUADRO 1 - Agrupamento das afirmativas, por aspectos, que compõem o fator Filosofia Básica sobre Qualidade e Avaliação.....	184
QUADRO 2 - Agrupamento das afirmativas, por aspectos, que compõem o fator Cultura Organizacional .....	185
QUADRO 3 - Agrupamento das afirmativas, por aspectos, que compõem o fator Aspectos Metodológicos .....	186
QUADRO 4 - Agrupamento das afirmativas, por aspectos, que compõem o fator Aspectos Interpessoais .....	187
QUADRO 5 - Agrupamento das afirmativas, por aspectos, que compõem o fator Liderança e Motivação .....	188

## **1 INTRODUÇÃO**

### **1.1 Definição do problema**

A sociedade brasileira vive momentos de grandes dificuldades, onde convivem, concomitantemente, crises de ordem econômica, social e política. De um modo geral, as organizações sociais apresentam-se bastante desorientadas. O desejo de toda a Nação, porém, é de que as suas instituições tenham preocupação constante com a qualidade dos seus serviços e com o seu compromisso social, para que possam vir, efetivamente, atender as demandas da sociedade.

Não é preciso salientar que o setor educacional é um dos mais atingidos. Os sinais da crise são por demais evidentes: a) altas taxas de analfabetismo; b) altas taxas de repetência e de evasão escolar (verificadas já nos primeiros anos de estudo); c) falta de integração entre os três graus de ensino; d) falta de uma política educacional adequada às necessidades básicas do cidadão e da sociedade como um todo.

Insere-se, também, nesse contexto, a instituição universitária, que passa por uma séria crise financeira e de conteúdo acadêmico, além de uma flagrante crise de identidade. Adicionalmente, pode-se dizer que tal instituição apresenta compromissos sociais extremamente relevantes, na medida em que tem como missão maior a de buscar a melhoria das condições de vida da população, através da realização de suas funções de ensino, pesquisa e extensão. Diante de tais assertivas, há que se questionar: Que motivos concretos teriam levado a esse quadro problemático de aviltamento da qualidade das atividades que a universidade brasileira desempenha e dos produtos que gera?

Segundo DOXEY (1988), em resposta a essa questão, há duas correntes de pensamento. Uma afirma que o problema principal da qualidade desse nível de ensino está mais ligado às deficiências orçamentárias e à expansão descontrolada do sistema universitário. Já, a outra corrente aponta problemas relacionados à organização e ao funcionamento dos cursos.

Em verdade, a fonte de tudo isso é bem mais antiga do que parece. A universidade é uma instituição que sempre existiu para “atender interesses muito concretos das classes dominantes e dos setores de classe média em processo de ascensão social (DURHAN, 1986)”. DURHAN (1986), afirma, ainda, que foram justamente estes tipos de demandas que alimentaram o movimento de criação das universidades na década de 30 e a Reforma Universitária de 1968.

Apesar de ambos os movimentos serem relativos à demanda por ensino de nível superior, o segundo, mais especificamente, trouxe consequências bastante graves.

A Reforma Universitária de 1968, como se sabe, é resultado, principalmente, da pressão social pela expansão do ensino superior, realizada basicamente com o sacrifício da qualidade pela quantidade. Quanto a este tema, DULCI & AZEVEDO (1992) vão um pouco mais adiante, afirmando que os efeitos negativos desta iniciativa superaram de longe os seus possíveis benefícios, já que as novas universidades acabaram por se transformar em recursos estratégicos das oligarquias.

E mais, somado ao aspecto de aviltamento da qualidade do ensino superior, há que se considerar, como já foi comentado, o quadro de crise do contexto em que tal instituição está inserida. Assim, além do mercado de trabalho já saturado com o excesso de graduados oriundos das muitas IES do Brasil, as citadas organizações também passam por dificuldades de ordem econômica, sendo obrigadas a funcionarem com um quadro de

pessoal técnico bastante reduzido ou de forma inadequada. Razão pela qual, o diploma hoje não garante mais que o seu portador alcance com facilidade posições de destaque no mercado de trabalho. Bem ao contrário, o nível de competição é intensamente superior ao de tempos atrás, exigindo, desse modo, que a competência seja em grande parte derivada da qualidade do ensino recebido.

Nesse ambiente complexo, é a credibilidade e a legitimidade da universidade que estão em jogo, e sua capacidade de satisfazer as demandas da sociedade (DURHAN, 1986).

Essa situação tem gerado um interesse crescente por parte da sociedade, no sentido de que haja educação superior de melhor qualidade, e que o uso de recursos federais nas IES públicas, os quais são provenientes dos contribuintes, seja feito da melhor maneira possível.

Percebe-se, assim, que praticamente em todos os setores da sociedade cresce a consciência de que não é mais possível manter o *status-quo* das IES brasileiras. Daí porque, tanto a comunidade acadêmica, como a comunidade externa entendem que é necessário mudar a imagem negativa da aludida organização.

Na tentativa de alterar esse quadro e de elevar, definitivamente, o nível de qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino, tem-se utilizado de uma série de instrumentos orientados justamente para tal tarefa, destacando-se, nesse contexto, o uso de programas de qualidade. Daí porque, a própria Universidade Federal de Santa Catarina, que consciente da necessidade de atender melhor as necessidades da sua clientela, decide desenvolver e implantar, a partir de 1994, o Programa UFSC de Qualidade.

Entretanto, para implementar um programa de qualidade, necessário se faz



adotar algumas estratégias específicas, a fim de se obter êxito no processo. Assim, antes de mais nada, é fundamental que sejam instituídas formas de avaliação do ensino superior, como um instrumento capaz de gerar transformações naquilo que estiver errado, ineficiente ou ineficaz.

Partindo da premissa da necessidade de se avaliar instituições de ensino superior, como caminho para a melhoria do atual padrão universitário e como garantia do uso adequado dos recursos e do atendimento das demandas da sociedade, há que se analisar determinados elementos presentes na organização e que se constituem em poderosos intervenientes do processo de avaliação, pois, a idéia simplista de que um processo de avaliação é de fácil desenvolvimento e de fácil execução, está completamente errada. Ao contrário, trata-se de um instrumento que, para trazer resultados positivos à instituição, requer seja levado em conta uma série de fatores capazes de interferir no referido processo.

Certamente, há uma gama intensa desses fatores. Porém, para efeitos deste estudo, foram escolhidos alguns deles, apontados mais freqüentemente pela literatura especializada. Não se trata, portanto, de subestimar o poder da interferência de outros fatores. O que se pretende mostrar, na verdade, é que os fatores aqui analisados detêm peso importante na determinação de problemas e deformações atualmente constatados quando do uso de sistemas avaliativos em instituições de ensino superior.

Assim, partindo-se da análise da avaliação institucional como instrumento necessário para se atingir e manter a qualidade nas IES, destacam-se determinados fatores relacionados, mais especificamente, à natureza da organização em questão, ao ambiente e aos sujeitos avaliados, bem como à metodologia de avaliação a ser utilizada. Pois, tais fatores intervenientes no processo, não podem de maneira alguma ser

esquecidos, para que se possa alcançar os objetivos pretendidos.

Dessa forma, face à relevância que o Processo de Avaliação Institucional tem para o fortalecimento da Universidade Federal de Santa Catarina como um todo e para a melhoria de desempenho das suas funções, bem como no esforço de trazer contribuições ao próprio Projeto de Avaliação dessa universidade, define-se o problema de pesquisa deste estudo, como segue:

**Quais os principais fatores intervenientes do Processo de Avaliação Institucional da UFSC, na percepção dos seus docentes?**

## **1.2 Objetivos da pesquisa**

### **1.2.1 Objetivo geral**

Pretende-se, através deste trabalho, analisar fatores que interferem de forma intensa no Processo de Avaliação Institucional, a partir da percepção dos docentes da UFSC, como forma de contribuir para a continuidade do Processo nessa instituição.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- Identificar a filosofia básica dos docentes da UFSC sobre avaliação institucional e qualidade;
- Verificar, a partir da percepção dos docentes da UFSC, quais são os elementos relacionados à cultura organizacional que interferem no Processo de Avaliação Institucional;
- Identificar, a partir da percepção dos docentes da UFSC, a interferência

de aspectos metodológicos no Processo de Avaliação Institucional dessa universidade;

- Verificar, na percepção dos docentes da UFSC, os principais aspectos do relacionamento humano que interferem no Processo de Avaliação Institucional dessa universidade;
- Verificar, segundo os docentes da UFSC, os elementos ligados à liderança e motivação de docentes que interferem no Processo de Avaliação dessa instituição.

### **1.3 Justificativa Teórico-Prática**

#### **1.3.1 Justificativa teórica**

Considerando-se a natureza complexa da organização em estudo e a relevância que a prática da avaliação institucional tem para elevar e manter o seu padrão de qualidade, entende-se que o presente trabalho, através de um estudo de caso, possa contribuir para situar futuros estudos acerca das possibilidades e limitações dos métodos de avaliação atualmente utilizados pelos administradores universitários.

Além disso, sabe-se que, na maioria dos casos, a administração de instituições de ensino superior tem sido realizada de forma intuitiva, muito mais baseada na experiência do que em princípios da teoria organizacional ou administrativa (MEYER, 1991). Nestes termos, este trabalho poderá contribuir para verificar se a UFSC, no que tange ao passar pelo processo de avaliação, é ou não uma exceção à regra. E assim, pretende-se obter informações valiosas para a construção de um referencial teórico que

se ajuste perfeitamente a esse tipo de organização, elevando-se o nível de conhecimento acerca do assunto.

### 1.3.2 Justificativa prática

Quanto à relevância prática desta pesquisa, entende-se que, identificados os principais elementos capazes de interferir de forma negativa no processo de avaliação da UFSC, é possível fazer com que administradores dessa instituição se conscientizem da necessidade de concentrar esforços na procura de soluções para o seu aperfeiçoamento, contribuindo assim para a melhoria institucional. Do mesmo modo, reconhecendo-se atores que interferem positivamente no processo, chama-se a atenção para possibilidades que podem ser canalizadas para o alcance mais facilitado dos objetivos pretendidos.

Por outro lado, dá-se especial ênfase ao professor universitário, desenvolvendo-se a pesquisa a partir da percepção dos mesmos acerca do assunto.

Apesar da instituição universitária constituir-se num cenário repleto de fatores, o docente desempenha aí um papel muito importante. Em verdade, trata-se de um partícipe ativo da inteira dinâmica universitária, diretamente integrado às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Daí porque, tem um grande compromisso com a instituição, de ordem filosófica, política, intelectual e pedagógica, sendo responsável pela deflagração de transformações na sociedade e, principalmente, pela preparação do indivíduo como profissional e cidadão na vida social.

Não obstante, ter um papel de destaque na comunidade acadêmica e na sociedade em geral, o docente é apontado pela literatura especializada como um dos membros cuja postura, no interior da instituição de ensino, costuma ser de contrariedade a mudanças no seu *status-quo*.

Sendo assim, tendo em vista sua importância, sua influência na universidade e na sociedade, e sua postura diante de atividades que possam levar a mudanças, entende-se mister averiguar o posicionamento e as expectativas desses indivíduos a respeito da avaliação institucional, para que se possa, numa etapa posterior do processo, formar uma consciência crítica em relação ao assunto em questão, evitando-se, desse modo, o baixo poder de impacto, usualmente verificado, dos resultados avaliativos no contexto educacional.

Dessa forma, acredita-se que, um estudo dessa ordem, ligado à atividade no campo da avaliação institucional em universidades, poderá levar a uma mudança nas crenças e no padrão de comportamento dos que são avaliados, em especial dos docentes. E, conseqüentemente, deverá gerar uma grande disposição nos avaliadores e líderes administrativos, para enfrentarem as dificuldades e canalizarem as possibilidades, de modo que o processo de avaliação possa representar, de fato, um instrumento eficiente e eficaz na luta por um futuro melhor para a instituição universitária.

#### **1.4 Organização do estudo**

Este estudo encontra-se estruturado em, basicamente, sete capítulos.

O primeiro capítulo apresenta uma visão geral sobre o tema, o problema, a relevância e os objetivos desta pesquisa.

No segundo capítulo, desenvolve-se a fundamentação teórico-empírica, com base na literatura especializada. Assim, inicialmente disserta-se acerca das características singulares da organização universitária. Após, comenta-se sobre a avaliação institucional, abordando seus conceitos e aspectos gerais, sobre a avaliação em universidades e seus

elementos intervenientes. Apresenta-se, ainda, a caracterização da organização em estudo: a UFSC.

No terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada para condução do presente estudo, incluindo suas premissas básicas, as perguntas de pesquisa, sua caracterização e delimitação, além da definição dos termos e variáveis, bem como a técnica de coleta e tratamento de dados e as suas limitações.

O quarto capítulo refere-se à apresentação e análise dos dados, de acordo com os objetivos da pesquisa.

O quinto capítulo apresenta as conclusões da pesquisa, bem como algumas recomendações quanto a alternativas de ação concernentes aos resultados da pesquisa.

Finalmente, o sexto capítulo traz os anexos da pesquisa. E, o sétimo capítulo, é destinado às referências bibliográficas contidas no trabalho.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA

### 2.1 Universidade: uma organização complexa

#### 2.1.1 Estrutura e funcionamento

Apresentando-se de forma completamente atípica, a universidade é considerada por muitos autores como uma organização complexa, tanto no que diz respeito a aspectos estruturais, quanto à função que deve desempenhar.

Assim é que, no que diz respeito ao papel que deve desempenhar e aos objetivos que deve cumprir, há uma grande variação, dependendo basicamente de fatores internos e do ambiente em que está inserida.

SCHLEMPER afirma em seu artigo que

*“a universidade autêntica, a universidade integrada aos objetivos maiores da coletividade, será aquela que, sem criar discriminações nem prioridades de nenhuma classe, seja capaz de oferecer conhecimentos necessários para a transformação da sociedade e oportunidade de participar da criação de novos conhecimentos”.*(SCHLEMPER,1989)

A concepção de B. Schlemper acerca da função da universidade é bastante ampla, apresentando-se completamente relacionada com o seu compromisso social de formação integral, em termos do saber, da cultura e ética, e do futuro profissional. Por outro lado, KOURGANOFF (1990), de forma mais direta, aponta como principais funções de uma universidade o ensino e o desenvolvimento da pesquisa.

No que tange à universidade brasileira, segundo a Lei Nº 5.540, de 28 de

novembro de 1968, esta deve desenvolver paralelamente as atividades de ensino, pesquisa e extensão, não se esquecendo da formação integral do cidadão, de acordo com o Artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil.

As organizações acadêmicas não possuem uma missão simples, mas, ao contrário, dão a impressão de tentar ser todas as coisas para todas as pessoas (BALDRIDGE *et alii*, 1982). De uma forma ou de outra, trata-se de uma organização cujos insumos e produtos são seres humanos.

Em função desse quadro amplo das funções que tal instituição de ensino apresenta, e independente da concepção sobre o assunto, a organização universitária possui características bastante distintas das demais.

Em verdade, é considerada por vários autores como a mais complexa das organizações sociais. BALDRIDGE *et alii* (1982) a define como uma organização singular, justamente em função de suas características peculiares, quais sejam:

- a) Os objetivos organizacionais são ambíguos, vagos e difusos;
- b) A universidade possui uma clientela especial, com necessidades específicas e diversificadas, exigindo, assim, participação no processo decisório;
- c) Utiliza uma variedade de métodos, técnicas e processos, para o atendimento das especificidades da clientela, tornando a tecnologia necessária para o desenvolvimento das suas atividades um tanto problemática;
- d) Apresenta alto grau de profissionalismo, com funções não rotinizáveis, com autonomia no trabalho e com lealdade tanto à profissão quanto à organização a que pertence;



É uma organização sensível a fatores ambientais externos que afetam a sistemática da administração universitária.

Associam-se a essas características outros aspectos, tais como:

- Percebe-se a instabilidade administrativa, promovendo a descontinuidade de planos ou programas existentes;
- Possui relações formais de autoridade, normas, regulamentos e rotinas para a execução de serviços;
- Concomitantemente, a instituição universitária apresenta, também, relações informais de trabalho e de poder, coordenação descentralizada em várias das suas atividades, além de não permitir controle rígido sobre as operações acadêmicas. Deste modo, o processo de tomada de decisão torna-se relativamente “não-programável”, assumindo o elemento humano um papel de destaque, desvinculando-se quase que totalmente de suposições da racionalidade clássica e de conceitos técnicos administrativos e empresariais (KAST, 1976).

Em função dos aspectos citados anteriormente, é fácil verificar que a organização universitária apresenta em sua estrutura um sistema todo especial de tomada de decisões.

Somado a esse contexto, sabe-se que as universidades estruturam-se segundo certos modelos teóricos de governo. Tais modelos podem estar simultaneamente presentes numa mesma organização, sendo capazes de influenciar na forma e no tipo de tomada de decisão.

A literatura cita uma série desses modelos. Contudo, entende-se que quatro deles merecem destaque especial, no que tange à organização universitária (VAHL,

1991):

- a) **Modelo Burocrático:** Baseado numa estruturação rígida, a partir da hierarquização dos cargos, normas escritas, na especialização das funções e na impessoalidade das relações. Este tipo de modelo lida com decisões racionais e programáveis para procedimentos burocráticos e rotineiros;
- b) **Modelo Político:** É centrado nos grupos de interesse, os quais exercem grande influência sobre as decisões, limitando a autoridade formal. Assim, o processo decisório é equivalente à barganha, negociação, cooptação e influência política. Para VAHL (1991), o processo de tomada de decisões em universidades obedece mais a parâmetros políticos do que burocráticos;
- c) **Modelo Colegiado:** Sendo uma comunidade de profissionais altamente especializados, estes tendem a exigir compartilhamento de decisões, as quais devem ser realizadas por consenso;
- d) **Modelo Anarquia Organizada:** Neste tipo, o poder é concentrado nas mãos de grupos autônomos de decisão, os quais estão mais interessados na desarticulação dos problemas e das escolhas, baseando-se numa visão anárquica não-proposital do processo decisório.

### **2.1.2 Cultura organizacional**

As atividades de uma universidade são desenvolvidas num “ambiente calculado para despertar determinadas características nas pessoas e facilitar o esforço acadêmico” (BOWEN *apud* BELL, 1989). O mesmo autor ainda comenta que tal ambiente é formado por dois tipos de atributos. Tem, assim, os atributos visíveis (terra,

prédios, equipamentos e demais bens materiais, estudantes, professores, funcionários e dirigentes) e, finalmente, o atributo invisível, denominado cultura.

A cultura organizacional vem sendo estudada desde a década de 20, porém de forma não sistemática. A partir da década de 80, contudo, em função de significativas alterações ocorridas na economia mundial, emerge um novo paradigma, o qual acentua a necessidade de se colocar as questões humanísticas como centro das reflexões. As organizações passam a ser vistas, então, como sistemas homogêneos e holísticos e não mais dentro da clássica concepção mecanicista.

A nova forma de ver as organizações exige que o conceito de cultura organizacional seja, finalmente, integrado às Ciências Sociais e mais especificamente à Teoria da Administração. Entretanto, há grandes dificuldades em se definir o termo cultura organizacional, principalmente porque é oriundo da Antropologia Cultural, a qual apresenta diversas correntes teóricas sobre o assunto.

FREITAS (1991) cita três correntes teóricas, cada qual privilegiando aspectos distintos da mesma questão. São elas: a) Antropologia Cognitiva; b) Antropologia Simbólica; c) Antropologia Estrutural.

Na corrente Cognitiva da Antropologia, cultura implica em conhecimentos compartilhados, quando para a Antropologia Simbólica, cultura está nos significados compartilhados, e expressões dos processos psicológicos inconsistentes (FREITAS, 1991).

SATHE (*apud* FREITAS, 1991) cita duas correntes distintas de interpretação do tema: a) a dos que entendem a cultura como “algo que é diretamente observável, nos membros de uma comunidade, isto é, seus padrões de comportamento, discurso e uso de objetos materiais”, considerados como adeptos da corrente

Adaptacionista; b) a dos que definem a cultura como “algo que é compartilhado na mente dos membros da comunidade”, isto é, as crenças, os valores e as idéias que as pessoas têm em comum, considerados integrantes da corrente *Ideational*.

Segundo SEYMOR (1993), cultura é um elemento presente em qualquer organização, relacionando-se às formas normalmente compreendidas de como as atividades diárias são conduzidas. Comenta o autor, ainda, que, como a cultura organizacional está intimamente ligada ao contexto em que está inserida, tem-se que cada organização tem sua própria cultura.

Nessa mesma linha, KOTLER & MURPHY (1981) entendem que a cultura de uma organização é a maneira como o pessoal a ela vinculado comunga de certas formas de ver as coisas.

E, enfim, são muitos conceitos e concepções acerca do assunto. FREITAS (1991) apresenta, resumidamente, formas mais simples de conceituar cultura, as quais podem levar a um entendimento mais facilitado do tema. Têm-se, então, algumas delas: a) “...é a energia social que move a corporação à ação; b) a forma como as coisas são feitas na organização ; c) corresponde à “fonte de significados”; d) “O conhecimento adquirido que as pessoas usam para interpretar experiências e gerar comportamento social” (AKIN & HOPELAIN *apud* FREITAS, 1991).

Para uma melhor compreensão de cultura organizacional, além dos conceitos existentes, necessário se faz que se analise com cuidado seus elementos constituintes.

Os elementos mais citados pela literatura são:

a) Valores: Segundo KAST & ROSENWEIG (1980) “os valores são padrões normativos pelos quais os seres humanos são influenciados na escolha dos atos que empreendem. Estes representam as “crenças e

conceitos básicos numa organização”, além de serem a “essência da filosofia” de uma corporação para atingimento do sucesso, já que fornecem um senso de direção comum para todos os empregados e um guia para o comportamento diário (DEAL & KENNEDY *apud* FREITAS, 1991). Dentro desse contexto, a pessoa procura agir dentro das expectativas do grupo social mais amplo, assim como acaba por interiorizar valores que o grupo lhe prescreve.

- b) Crenças e Pressupostos: Dizem respeito a uma visão de mundo, a algumas hipóteses da realidade. SEYMOR (1993) afirma que se tais hipóteses forem utilizadas com sucesso, elas saem do nível de consciência, tornando-se verdades acerca de como as coisas devem ser feitas.
- c) Ritos, Rituais e Cerimônias: Esses, segundo FREITAS (1991), são “exemplos de atividades planejadas que têm conseqüências práticas e expressivas, tornando a cultura organizacional mais tangível e coesa”.
- d) Estórias e Mitos: Constituem-se em narrativas históricas que circulam pela organização, descrevendo eventos verdadeiros (estórias) ou realizações de um líder em termos heróicos (mitos). Para alguns autores, tais como FREITAS (1991) e SEYMOR (1993), a importância destes elementos está no fato de que ao divulgar exemplos concretos de ações conseguem dar força e apoio a caracteres e intenções simbólicas dentro da organização, consolidando assim a sua cultura.
- e) Tabus: Estes orientam o comportamento a partir da demarcação das áreas de proibição, onde se dá ênfase ao que não é permitido na forma de um aspecto disciplinar da cultura organizacional.

- f) Heróis: Os heróis são os responsáveis pela personificação dos valores da organização, fornecendo modelos de comportamento e símbolos a serem seguidos pelos demais membros da organização.
- g) Normas: Estas implicam no comportamento sancionado, (formalmente ou não) sendo esperado, aceito ou apoiado pelo grupo integrante da organização.
- h) Comunicação: A rede de comunicação numa organização provoca a integração das suas diversas partes, ao transmitir informações e também dar interpretações do significado das mesmas. Neste contexto, FREITAS (1991) comenta que numa cultura forte, a rede de comunicação é poderosa porque pode “reforçar as crenças básicas, abraçar os valores simbólicos dos heróis, além de fornecer uma estrutura *tight* de influência para os membros da cúpula”. Os processos de comunicação podem ser, assim, verbais, ou não-verbais, formais ou não-formais do seu agente e do propósito implícito nele.

Em termos de cultura de campus universitário, observa-se a presença dos elementos anteriormente mencionados. Quanto a isto, BOWEN (*apud* BELL, 1989) afirma que “a cultura do campus é formada pela maneira predominante de fazer as coisas, pelos valores comuns, expectativas, padrões, pressupostos, tradições, padrões de comportamento, e uma qualidade inefável que chamamos atmosfera”.

BURTONCLARK (*apud* SEYMOR, 1993) descreve quatro tipos de culturas acadêmicas: a) a cultura da disciplina (história, matemática, cálculo...); b) a cultura da profissão; c) a cultura do empreendimento; d) a cultura do sistema educacional; e) as culturas estudantil e administrativa. Todas são subculturas que devem receber ênfase

especial, justamente em função da natureza atípica da organização em questão.

Particularmente, a cultura organizacional e seus elementos formadores têm recebido especial atenção por parte daqueles que se preocupam com o andamento das instituições de ensino superior. Muitos entendem que há uma relação muito forte entre cultura e a causação da qualidade neste tipo de organização.

SEYMOR (1993), por exemplo, diz que a única forma para a causação da qualidade tornar-se a norma numa IES é fazendo com que seja parte da cultura do seu ambiente, ou parte da filosofia de como as pessoas fazem as coisas.

Desta forma, a qualidade torna-se responsabilidade de cada membro da instituição ao se disseminar na organização um desejo forte pela busca da melhoria e da excelência acadêmica.

Assim, a partir do instante em que os elementos da cultura organizacional têm o poder de determinar como os membros de um grupo se comportam, percebem, sentem e pensam acerca deles mesmos, das suas relações e do que realizam, entende-se mister levá-los em consideração na análise do ambiente organizacional, principalmente no que tange à instituição de ensino superior, unidade de interesse deste trabalho.

## **2.2 Avaliação institucional**

### **2.2.1 Aspectos gerais: conceitos e objetivos**

A avaliação embora já utilizada há bastante tempo, principalmente como instrumento de controle das organizações empresariais, atualmente vem sendo largamente discutida e abordada por estudiosos e dirigentes administrativos.

Inicialmente, o uso desse instrumento visava, na maioria das vezes, verificar o grau de eficiência e o grau de eficácia no alcance dos objetivos organizacionais. Isto tudo, é claro, ligado a uma visão mecanicista dos processos de produção.

Hoje, porém, a manipulação e o emprego deste instrumento estão mais ligados à nova concepção holística de mundo, exigida àqueles administradores que desejam altos graus de eficiência e de eficácia das atividades desenvolvidas nas suas organizações.

O conceito apresentado por MEYER (1993) é bem pertinente, quando considera a avaliação como “um instrumento de gestão necessário para se mensurar os esforços da organização, sua qualidade, excelência, utilidade e relevância”. Esta concepção remete a um aspecto particular da atividade avaliativa, o qual revela a interação existente e necessária entre dois processos que se completam. Trata-se do processo de medição e de avaliação. O primeiro, embora não menos importante para o alcance dos objetivos pretendidos, limita-se à descrição quantitativa ou qualitativa do objeto medido. Já a avaliação é um processo destinado não só à descrição quantitativa e qualitativa, mas, também, à interpretação e emissão de juízos de valor sobre o objeto avaliado. Dessa forma, a medição antecede a avaliação, fazendo parte do processo avaliativo, isto é, os dados obtidos na medição são manipulados e analisados, produzindo resultados que são interpretados, conduzindo à expressão de um juízo de valor, que completa, assim, a atividade de avaliação.

Com base nas observações anteriores, tem-se, conseqüentemente, outros conceitos.

Para DRESSEL (1978), por exemplo, avaliação implica na coleta e interpretação, através de meios formais e sistemáticos, de informações relevantes que



servem de base para julgamento racional em situações de decisão.

Já, MACÁRIO (1993) vai um pouco mais além, afirmando que tal instrumento é capaz de mostrar caminhos seguros para as transformações necessárias às organizações, exigidas principalmente, pela aproximação de um novo milênio, pela sofisticação tecnológica, pela exigência da pós-modernidade e, enfim, em função da nova visão de mundo.

De um modo ou de outro, avaliar a instituição não significa necessariamente (e não deveria ser) um meio fundamentado por informações para punição do objeto avaliado, mas, sim, um processo que exige questionamento e reflexão sobre as ações, para que, ao apoiar as decisões, possa levar a correções e redirecionamentos buscando o crescimento do indivíduo e dos processos da organização. Para JULIATO (1991), trata-se de um permanente “processo de aprendizagem organizacional” para que possa haver crescimento em qualidade.

Assim, a prática da avaliação é extremamente necessária, ainda mais se for considerado o ambiente economicamente, politicamente e socialmente conturbado em que as organizações brasileiras estão inseridas.

Esse processo, em que o avaliado sofre, de alguma forma, uma mudança qualitativa, deve ser, contudo, levado a cabo com o maior cuidado. Em verdade, tratando-se de um julgamento de valor, o qual deverá anteceder a um ato de decisão, pode-se obter dois tipos distintos de resultados: o negativo ou o positivo. Isto é, a qualidade desse julgamento, como consequência, pode levar ao crescimento da organização, ou, ainda, ao retrocesso, ou à estagnação da mesma.

Nesse contexto, a avaliação “inadequada” é tão nociva quanto a falta de avaliação.

Não existe, porém, um instrumento único de avaliação que possa ser usado em qualquer tipo de organização. Desta forma, na definição da metodologia mais adequada, deve-se considerar, no mínimo, dois aspectos básicos: a) o ambiente interno e as particularidades da organização em questão; b) o ambiente externo em que está inserida. Pois, sem essas informações iniciais, é praticamente impossível que se formule meios adequados, para que se possa dar os primeiros passos no processo de avaliação.

## **2.2.2 - Avaliação nas universidades**

### **2.2.2.1 - Relevância da avaliação nas universidades**

Faz pouco tempo que o tema Avaliação Institucional começa a ser introduzido no contexto do ensino superior europeu e latino-americano. Nos Estados Unidos, todavia, trata-se de uma antiga tradição já bastante enraizada na cultura das suas organizações educacionais.

No Brasil, mais especificamente, apesar da história do ensino superior mostrar que há algum tempo já se vem realizando algum tipo de avaliação, esta geralmente apresenta-se de maneira informal, além de não se verificar maiores preocupações com questões relacionadas diretamente à qualidade do ensino, da pesquisa ou mesmo das atividades de extensão desenvolvidas no interior das instituições universitárias.

A própria Reforma Universitária de 1968, resultou de um processo de avaliação da situação do ensino superior no Brasil, apresentando, contudo, preocupações de ordem exclusivamente quantitativas - a expansão do ensino de 3º grau.

Outro exemplo típico é a já conhecida experiência da CAPES em avaliação dos programas de pós-graduação, que apesar de ser uma das primeiras a implantar uma

sistemática de avaliação de cursos no Brasil (desde 1975), ainda é largamente criticada pelo uso exacerbado de informações e critérios quantitativos para emissão dos seus pareceres. Destarte, essa conhecida agência de fomento à pesquisa normalmente utiliza como indicadores de qualidade para avaliação dos cursos de pós-graduação a quantidade de publicações, a qualificação do corpo docente, o número de pesquisas, de dissertações e de teses concluídas, de volumes disponíveis na biblioteca e a existência de instrumental de pesquisa e de outras facilidades para o trabalho.

Não obstante, entende-se que atualmente este quadro vem se mostrando bastante adverso. Tanto no interior, quanto no ambiente externo das IES, há indivíduos e grupos extremamente preocupados com aspectos predominantemente qualitativos, e mais subjetivos, dos processos inerentes e dos resultados obtidos por este tipo de organização.

Entretanto, antes de tudo, há que se levar em consideração o fato de que a capacidade da universidade de “participar crítica e instrumentalmente do processo de construção democrática da Nação, em seus diversos planos, está estreitamente relacionada com a competência de sua missão científica e pedagógica” (MENEZES, 1986). Tal competência, porém, parece não estar sendo atingida, constatando-se insatisfações por parte da sociedade, uma vez que suas demandas e expectativas não têm sido atendidas.

O ensino superior enfrenta, deste modo, como já foi anteriormente comentado, uma série de dificuldades, as quais têm levado os vários segmentos da sociedade a requisitar formas de avaliação que levem definitivamente à melhoria institucional.

SCHWARTZMAN (1992) cita três fatores que agem em conjunto nos

sistemas educacionais, os quais têm efetivamente perturbado o *status-quo* e o estado de acomodação presentes no interior destas instituições e, por que não dizer, presentes também nos órgãos governamentais responsáveis pela educação do cidadão brasileiro. Assim, os fatores de mudança do ensino superior brasileiro são:

- a) Contraste entre o crescimento contínuo dos custos de ensino superior (aumento do número de estudantes, corpo docente e de pessoal técnico-administrativo e, custos crescentes de instalações educacionais e de pesquisa) e o esgotamento das possibilidades de atendimento por parte dos governos. Além disso, os custos da educação privada estão se tornando cada vez mais inacessíveis para a sua clientela;
- b) Os diplomas perdem seu valor de acesso ao mercado de trabalho dia-a-dia;
- c) Verifica-se a ampliação da gama de serviços que a sociedade tende a exigir, cada vez mais, das IES.

É evidente que diante desse quadro conturbado a preocupação maior seja a de obter uma avaliação da totalidade da instituição, e não apenas fazê-la em partes, de forma não integrada. VAHL (1992), ao definir avaliação institucional, deixa evidente que esta implica na análise valorativa da organização, do seu funcionamento e dos resultados dos processos acadêmicos e administrativos, devendo ser considerados, assim, os resultados das avaliações de todas as atividades desenvolvidas no estabelecimento. Dentro desta linha de raciocínio, NEIVA (1989) afirma que, no que tange à avaliação institucional de organizações de ensino, esta deve ser centrada sobre processos, circunstâncias e conseqüências, e não sobre as contribuições individuais de alunos, professores ou administradores.

Assim, apesar do ensino superior ser responsável por desenvolver, concomitantemente, as atividades de ensino, pesquisa e extensão, está, em termos gerais, comprometido e interessado na produção do aprendizado. Neste sentido, devem ser considerados não só os recursos necessários, assim como o processo de transformação dos recursos em aprendizado. Tem-se, desse modo, os três elementos básicos a serem avaliados: a) insumos ou recursos necessários para que se possa desenvolver as atividades de ensino, pesquisa, extensão e demais atividades-meio; b) a tecnologia para o desenvolvimento de tais atividades; c) os resultados educacionais alcançados.

Mais especificamente, para que o processo seja tão abrangente como exige, na implementação do mesmo há que se considerar os diversos aspectos da instituição de ensino. MILLER (1979) sugere, assim, dez áreas gerais a serem abordadas:

- a) metas e objetivos educacionais;
- b) aprendizado do estudante;
- c) desempenho dos docentes;
- d) programas acadêmicos (cursos e atividades de pesquisa);
- e) serviços de apoio à instituição;
- f) liderança administrativa;
- g) gestão econômica-financeira;
- h) desempenho dos conselhos acadêmicos;
- i) relações da instituição com o ambiente externo.

Entendendo o processo como presença necessária, pode-se dizer que a sociedade brasileira tem, assim, reclamado pela avaliação do desempenho e dos produtos que gera e, finalmente, pela prestação de contas dos recursos que tais instituições utilizam (oriundos dos cofres públicos ou das mensalidades recebidas) para o seu

funcionamento.

### • AVALIAÇÃO E O DESEMPENHO DAS IES

Uma das funções de destaque da avaliação é o exame da eficácia organizacional, isto é, verificar o cumprimento dos objetivos organizacionais em função da missão institucional (MEYER, 1993).

Outra função, também destacada por MEYER (1993), é a de aperfeiçoamento dos sistemas internos. Nesta, faz-se o exame do desempenho das diversas atividades (ensino, pesquisa, extensão e atividades administrativas, no caso do ensino superior) para posterior comparação com padrões conhecidos e existentes. Daí, pode-se citar também a avaliação de desempenho dos cursos, dos currículos, dos discentes, e desempenho profissional dos docentes e dos funcionários, de modo geral.

A avaliação de desempenho pode ser, assim, medida tanto em termos de eficácia como em termos de eficiência. No primeiro caso, na dimensão da eficácia, faz-se análise do desempenho conseguido, independente dos seus custos, ou seja, faz-se análise da capacidade que a universidade tem para alcançar os resultados a que se propõe (JULIATO, 1983). Por outro lado, na dimensão da eficiência, leva-se em consideração o custo, no que tange ao uso de recursos humanos, financeiros e materiais, para produzir determinado resultado, isto é, considera-se a capacidade da instituição para produzir o máximo de resultados com o mínimo de tempo e recursos (JULIATO, 1983). Quanto ao ensino superior, SCHWARTZMAN (1988) comenta que há várias medidas possíveis de eficiência, tais como taxas de evasão dos curso, número de professores por aluno, custo *per capita* de um aluno formado ou de um aluno cursando, número de funcionários administrativos por professor ou alunos, taxa de pessoal com doutorado ou com

mestrado, taxa de pessoal com dedicação exclusiva, publicações em relação aos recursos existentes, etc... . Contudo, apesar da validade e facilidade em se obter estes dados, a análise deve ser realizada sem nunca se perder de vista os objetivos finais da instituição (ensino, pesquisa e extensão).

### • AVALIAÇÃO E A PRESTAÇÃO DE CONTAS À SOCIEDADE

Baseando-se num consenso geral, pode-se facilmente afirmar que o ensino superior passa por grandes dificuldades. Logo, cabe ressaltar a importância que a avaliação tem em restaurar a reputação da organização universitária, sua seriedade e confiabilidade perante seus clientes e a sociedade como um todo.

Em verdade, através do processo de avaliação pode-se colocar em prática o princípio da transparência e da proteção ao consumidor, na medida em que se tem condições de revelar resultados em função dos recursos investidos. Este é um dos aspectos causadores da disseminação rápida da idéia da avaliação, segundo JULIATO(1991). Para este autor, o

*“fato de se avaliar a efetividade das instituições educacionais e de se tornar público o grau de qualidade dos seus programas de ensino, dos resultados das suas atividades de pesquisa e dos variados serviços que prestam à comunidade, tornou-se uma questão de responsabilidade social por parte das instituições. E, também, uma medida de proteção ao consumidor que busca ou contrata tais serviços”.* (JULIATO, 1991)

O nível de consciência da sociedade brasileira, por produtos de melhor qualidade e que justifiquem os recursos despendidos para produzi-los, tem aumentado significativamente. Em especial, no que diz respeito ao ensino superior, a sociedade tem reclamado intensivamente por uma prestação de contas das atividades que desenvolve

com os recursos a elas destinados. Neste caso, nada mais adequado que o instrumento de avaliação para o alcance de tais anseios, desde que, obviamente, os resultados dos processos estejam ao alcance dos seus interessados.

### • AVALIAÇÃO E QUALIDADE

A busca da qualidade é, sem dúvida, o maior objetivo do uso do instrumento de avaliação.

Porém, antes de tecer quaisquer considerações acerca da forte relação entre avaliação e qualidade, há que se analisar o sentido da palavra qualidade quando inserida no contexto da educação superior.

Naturalmente, como já foi comentado, apesar das diversas atividades desenvolvidas, o que realmente interessa na universidade são os resultados educacionais, os quais correspondem às mudanças desejadas nos aspectos cognitivo e afetivo dos seres humanos. E, é nesse sentido que JULIATO (1991) define “instituição de qualidade” através da vinculação entre os objetivos e os resultados, por meio da seguinte afirmativa: “Tem qualidade uma instituição que consegue o que realmente pretende; que realiza o que promete”.

Embora se reconheça que o termo qualidade seja de difícil definição e requeira análises mais profundas, principalmente no que tange ao contexto universitário, o fato é que, como se sabe, as instituições de ensino superior não se têm mostrado capazes de suprir as necessidades básicas da comunidade acadêmica, nem tampouco da sociedade em geral, ensejando, desse modo, a aplicação de instrumentos que possam trazer melhoria às atividades que desempenham, como é o caso dos processos avaliativos. Neste sentido, vários estudiosos têm se manifestado, tais como os que



seguem:

MEYER (1993), em seu artigo, observa que a “principal função de um processo de avaliação é examinar a qualidade do produto ou serviço, destacando sua relevância”.

Além desse autor, SCHWARTZMAN (1988) entende igualmente que a principal função dos processos avaliativos é a de “trazer a questão da qualidade para o primeiro nível das preocupações de todos os que se interessam e participam da vida das instituições de Ensino Superior.”

Também SEYMOR (1993) mostra-se bastante enfático neste sentido, afirmando que a avaliação tem todos os atributos de um processo que produz melhoria continua. Deste modo, no ensino superior, a atividade de avaliação constitui-se na coleta de dados acerca de questões que exigem reflexões, os quais podem ser usados tanto para alteração de métodos de ensino, ou de currículos, ou mesmo de políticas administrativas. Segundo a abordagem de avaliação proposta por NICHOLS (*apud* JULIATO, 1991), por exemplo o processo de aperfeiçoamento e melhoria institucional poderá ocorrer por meio de ajustes, que podem ser feitos, mais especificamente, na missão da instituição, nos seus objetivos gerais ou específicos, no estabelecimento de novas metas de planejamento, na adoção de expectativas e de padrões de desempenho mais realistas ao desenvolvimento, reformulação, criação, ou extinção de programas e atividades, e outros. Portanto, estando, assim, tais reajustes baseados em descobertas e resultados obtidos com avaliação institucional.

Na prática, os benefícios que o processo de avaliação pode trazer para a melhoria da qualidade da educação são dos mais variados possíveis. JULIATO (1991), em seu trabalho, cita alguns:

- a) clarificação dos objetivos da escola e dos cursos;
- b) oferta de subsídios para o planejamento acadêmico, para a estruturação dos cursos, para a reformulação dos currículos e programas, para a melhor utilização dos recursos, para o estabelecimento de programas para o aperfeiçoamento docente e de serviços de apoio educacional aos estudantes;
- c) o apoio à inovação tecnológica;
- d) o incentivo ao intercâmbio e cooperação entre as unidades administrativas e acadêmicas;
- e) a circulação de informação importante no *campus*;
- f) o desenvolvimento de uma linguagem comum entre os professores e os departamentos;
- g) a aglutinação da comunidade acadêmica em torno de objetivos educacionais comuns.

Trata-se, assim, de um processo completo, cujo uso sistemático e contínuo tem plenas condições de conduzir uma instituição de ensino superior à melhoria da qualidade e, conseqüentemente, ao alcance da excelência acadêmica. No documento produzido pela Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CNEES), no México, em 1990, fica claro a relevância da função maior da avaliação da instituição universitária, como segue:

*“ La evaluación debe entenderse como proceso permanente que permite mejorar, de manera gradual, la calidad académica, y no como un corte del que se puede esperar un conocimiento cabal y objetivo de la situación de la educación superior. En consecuencia, debe incorporar una visión diacrónica (a lo largo del tiempo) que permita evaluar avances y logros, identificar obstáculos y promover acciones de mejoramiento académico.”*  
(CNEES, 1990)

Tais questões referentes ao desempenho das instituições de ensino superior, à qualidade e à prestação de contas à sociedade são, assim, de grande importância para a decisão de deflagrar atividades avaliativas na aludida organização. A esse respeito, de forma bem enfática, DURHAM (1992) faz a seguinte afirmação:

*“A universidade precisa urgentemente de reforma. É hoje um paquiderme moroso e caro, sob o risco de fossilização permanente. A avaliação é o instrumento necessário para lutar contra a letargia permanente, a auto-satisfação ou autoglorificação imobilista. É a forma de nos abirmos à sociedade, permitindo que ela nos veja com as nossas mazelas e nossas virtudes. É a única forma de prestarmos conta à sociedade dos recursos com que ela nos sustenta e que freqüentemente usamos tão mal.” (DURHAM, 1992)*

#### **2.2.2.2 Elementos que afetam o processo de avaliação institucional**

Numa instituição tão complexa quanto a universidade é de se esperar que a tarefa de avaliar não seja menos complexa e exija, assim, grandes esforços.

VALLE (1986) faz uma profunda reflexão acerca das dificuldades impostas pelas características da organização universitária ao processo de avaliação, considerada extremamente adequada para este contexto:

*“Las universidades son instituciones que, relativamente, tienen gran peso específico en las sociedades que las contienen, ya sea por la cantidad de alumnos que tienen, por cantidad de personas que emplean o por el papel orientador de opinión pública o de crítica social que desarrollan. El trabajo de una universidad contiene muchas complejidades y desafíos y está sometido a muchas tensiones internas y presiones externas. En esta singular organización conviven varios mundos: el de una burocracia, por cuanto tiene jeraquías, manuales de procedimientos y asuntos conexos; el de una comunidad de académicos, por cuanto los profesores se agrupan en facultades, escuelas y departamentos que tienden a relacionarse sobre bases más igualitarias y menos rígidas que en una burocracia perfecta; el de un microcosmos político, por cuanto la universidad hay fuerzas ideológicas y grupos de poder interno que debaten posiciones y que a veces encuentran*

*expresión en agrupaciones estudiantiles, docentes y de empleados de la universidad. O sea que la naturaleza del trabajo de una universidad contiene rasgos translapados de burocracia, de comunidad académica, de microcosmos político y - para mencionar un concepto de los clásicos de la reforma universitaria de "república de estudiantes". Ahora bien, como toda organización, la universidad necesita fondos, personal, materiales y equipo, procedimientos de trabajo y metas que cumplir en conformidad con sus objetivos institucionales. Ahora bien la utilización juiciosa de medios para cumplir fines institucionales es lo que constituye la esencia del trabajo de conducir una universidad, para lo cual la evaluación sistematizada constituye un importante auxiliar de los dirigentes universitarios.*

*(...)*

*Es posible, en medio de estas tensiones y presiones, que un dirigente universitario conduzca procesos de evaluación institucional ordenados y sistematizados? Se puede decidir que es posible y que es imprescindible." (VALLE, 1986)*

Entende-se, assim, que a importância de tal atividade está justamente no fato de que, ao buscar qualidade, esta se coloca na posição de um instrumento capaz de gerar transformações naquilo que é ineficiente ou ineficaz. Deste modo, todavia, atinge todos os indivíduos e todos os processos envolvidos com a instituição.

Nesta, há que se levar em conta alguns fatores que podem intervir no processo de avaliação, inviabilizando-o, provocando a sua estagnação, ou até tornando-o mais fácil de ser conduzido.

A partir da análise da literatura especializada no assunto, pode-se verificar que, no que tange a tais fatores, a maioria das preocupações concentra-se em torno de, basicamente, cinco elementos intervenientes. Pode-se, com isso, citá-los como segue:

### **Cultura Organizacional:**

Como é sabido, as organizações universitárias apresentam características singulares que as distinguem das demais. Uma delas é a multifuncionalidade, isto é, tal

organização agrega freqüentemente em seu interior pessoas distintas e com motivações e valores também distintos (SCHWARTZMAN, 1988). Neste caso, apresenta uma diversidade de valores, mitos, crenças, normas, tabus e redes de comunicação, o que constitui uma rica cultura organizacional, requerendo, desse modo, cuidados especiais quando do uso de instrumentos avaliativos.

Segundo AMORIM (1992), “a avaliação da universidade não pode acontecer de maneira dissociada dos interesses e dos valores sociais e econômicos vigentes”. E, portanto, o desenvolvimento e a aplicação de tal instrumento não podem ocorrer se não forem considerados os valores intrínsecos na cultura da organização em questão.

Também SAUL (1988) entende ser essencial que se leve em consideração as diferentes posições, opiniões e ideologias diante das quais os indivíduos interpretam os fatos e os objetivos e reagem nas diferentes situações, uma vez que se trata de um programa de compreensão de uma situação ou fenômeno onde interagem seres humanos com intencionalidades e significados subjetivos.

Por outro lado, as instituições de ensino brasileiras não têm a tradição de refletir de forma crítica e aprofundada acerca do dia-a-dia das atividades que desempenham. No que tange a professores, administradores, alunos e funcionários medirem ou avaliarem sobre o seu desempenho, observa-se que estas são atitudes que não estão, efetivamente, nos padrões de comportamento do *campus*.

Nesse sentido, VAHL (1992) enfatiza a falta de uma cultura de avaliação nas instituições universitárias, uma vez que seus componentes ainda não a entendem como uma ferramenta de trabalho já amplamente e permanentemente usada por outros tipos de organizações.

Identifica-se, assim, duas dificuldades a serem sanadas no processo

avaliativo. A primeira diz respeito à “riqueza” da cultura organizacional, e a outra diz respeito à necessidade de incluir a prática da avaliação como padrão de comportamento da organização universitária. Em todo esse quadro, verifica-se que quando se tenta impor valores de um outro segmento, como os referentes à avaliação, há uma forte tendência à resistência generalizada.

### **Legitimidade e Consenso:**

Para que o processo possa ser aceito e então implementado é necessário que haja, em torno dele, suficiente credibilidade. Neste sentido, o papel dos dirigentes universitários é de suma importância na condução das atividades de avaliação. JULIATO (1991), em seu artigo, afirma que “o êxito da iniciativa dependerá tanto da qualidade do plano, quanto da habilidade dos administradores na implementação e na condução do processo”.

SEYMOR (1993) entende que a liderança pode criar um movimento no sentido de destacar a relevância que a busca da qualidade tem para a instituição, facilitando, assim, o entendimento do processo de avaliação.

Em se tendo a liderança como a “capacidade de convencer outras pessoas a partir com entusiasmo em busca de objetivos determinados” (DAVIS *apud* KAST & ROSENZWEIG, 1980), ou ainda, tratando-se do poder de influência ou persuasão de um líder sobre o comportamento dos seus seguidores, não há dúvida de que o dirigente e/ou administrador universitário ocupam posição de destaque no cenário da avaliação.

Na instituição universitária os líderes são formalmente representados pelos membros do conselho, da administração central (reitor e pró-reitores), diretores de Centro e chefias de departamento, os quais são respaldados pelo estatuto da organização

para executarem suas funções. Contudo, liderança não é um termo tão simples de ser definido. Muitas vezes, a autoridade formal, possuidora de real poder para coordenar atividades e influenciar o comportamento nas organizações, não corresponde ao líder legítimo.

Apesar do importante papel que têm, os líderes administrativos encontram diversos obstáculos para instituir a credibilidade, a legitimidade e o consenso em torno do processo, justamente em função de características da universidade, tais como: a) apresenta estrutura altamente segmentada e com baixo grau de integração entre as suas unidades; b) os seus diversos órgãos apresentam grande autonomia, diminuindo a autoridade dos líderes (reitor, vice-reitor, pró-reitores, chefes de departamento, ...); c) o processo decisório é moroso e exaustivo, já que exige alto grau de consenso; d) usa-se, mais comumente, critérios políticos de decisão.

O fato é que o modelo burocrático de Max Weber é presente na organização universitária e, não obstante, não se manifestar na sua forma ideal (nem todas as suas seis dimensões estão em alto grau), apresenta, de maneira bem marcante, a divisão de trabalho baseada na especialização funcional. Desenvolveu-se, assim, de forma intensa, o profissionalismo especializado, o qual, segundo KAST & ROSENZWEIG (1980), “reveste-se de uma autoridade baseada num conhecimento superior, que é reconhecido pela sua clientela”, e tem, portanto, capacidade plena de exercer a liderança. A partir daí, há que se concordar com FINGER (1986) quando afirma ser a liderança um tipo de relacionamento e não um atributo exclusivo de um papel prescrito.

Desse modo, constata-se na universidade a existência de dualidade entre a autoridade burocrática formal e a autoridade especialista.

Este tipo de relação leva a conflitos e acaba por enfraquecer a capacidade de

liderança administrativa formal, gerando fortes repercussões no desempenho da instituição e, obviamente, no processo de avaliação. Dentro desse mesmo contexto, OWENS (1994), ao avaliar a estrutura de poder nas organizações de ensino, cita o caso do administrador insistir em exercer seu poder e autoridade legais sobre o professor, sem se importar com o poder informal constituído. Neste caso, as reações podem ser das mais diversas, como, por exemplo, a diminuição do ritmo de trabalho e redução de cooperação com a autoridade legal da hierarquia administrativa.

O primeiro passo a ser dado para transpor tais barreiras é respeitar o caráter democrático do processo. A avaliação do ensino superior não pode ser imposta, onde os avaliados devem concordar em participar e, de alguma forma, sentirem-se envolvidos com o processo e responsáveis pela busca da melhoria da instituição.

De outro modo, a própria dinâmica de qualidade do trabalho efetuado, no que se refere a aspectos técnicos, determinará a credibilidade e a legitimidade do sistema de avaliação.

Entretanto, apesar deste não ser um assunto novo para as instituições de ensino brasileiras, constata-se ainda hoje a ausência de conhecimento adequado acerca do tema, além da inexistência de infra-estrutura adequada e de pessoal técnico qualificado, com habilidade e competência para a condução do processo avaliativo, principalmente no que diz respeito à manipulação de dados qualitativos do sistema educacional. Esse fato, de algum modo, afeta a credibilidade dos que estão envolvidos nesse tipo de atividade, levantando dúvidas por parte daqueles que serão avaliados, os quais passam a questionar sobre a capacidade e a real intenção dos avaliadores, bem como do impacto dos resultados obtidos.

Na opinião de PAUL *et alii* (1992), mesmo a partir da criação dos órgãos de



avaliação já se pode perceber a existência de três pontos críticos: o da denominação, o da vinculação e o da composição. Assim, a denominação dada (coordenadoria, comissão, núcleo, equipe, grupo) indica maior ou menor grau de comprometimento institucional. Já no que tange à vinculação à estrutura organizacional, há diferença entre o órgão de avaliação estar ligado a uma pró-reitoria, a um departamento específico, ou a um conselho da instituição de ensino. E, finalmente, a composição do órgão pode revelar mais diretamente a legitimidade dos seus componentes. Dessa forma, esses pontos devem ser abordados delicadamente, já que, direta ou indiretamente, indicam o caráter prioritário do órgão formado perante a comunidade universitária.

Com uma estrutura de decisão tão diluída e com a existência de inexpressiva autoridade administrativa, fica complicado obter consenso e controle sobre as atividades avaliativas. Mesmo assim, é extremamente necessário atingir o consenso acerca da importância de se avaliar, bem como garantir o apoio formal da instituição para tal iniciativa. Pois, assim, criam-se as condições de credibilidade para a avaliação, que podem ser alcançadas pelo uso de dados confiáveis, pela transparência e divulgação constante dos resultados obtidos e, principalmente, pelo estímulo à participação no desenvolvimento de metodologias por comissões de especialistas, que sejam ativos e que tenham prestígio perante a comunidade acadêmica.

### **Autonomia e Liberdade do Trabalho Acadêmico :**

Para AMORIM (1992) a viabilização da avaliação depende diretamente de condições democráticas, tanto internas como externas. Ou seja, é importante que a universidade goze de autonomia suficiente para desempenhar suas funções dentro de um ambiente democrático, onde os conflitos e a diversidade de interesses políticos e

pedagógicos, naturais deste tipo de organização, sejam relevados, porém sem prejudicar nem dificultar o alcance dos objetivos pretendidos pela avaliação institucional.

Como comenta DURHAM (1988), por exemplo, o departamento, em particular, por ser uma coletividade, abriga facções divergentes e desenvolve conflitos, criando uma barreira no uso da avaliação, a qual passa a ser vista como uma arma a ser usada contra os adversários.

Por outro lado, em função da natureza do trabalho desenvolvido na universidade, como observado anteriormente, esta possui profissionais altamente especializados os quais demandam autonomia e individualidade para exercerem suas atividades, principalmente no que diz respeito à área acadêmica. O ato de refletir, agregar e gerar conhecimento é feito de maneira solitária. Neste sentido, tais profissionais nem sempre estão abertos a processos que possam colocar à prova sua competência ou mesmo mudar a sua forma de agir no ambiente de trabalho. Além disso, fica complicado usar critérios-padrão para esse tipo de avaliação, já que cada caso difere de outro, dependendo do estilo, como o indivíduo conduz suas atividades.

No que diz respeito aos docentes, percebe-se ainda, como agravante, resquícios da figura da cátedra, já abolida da universidade brasileira. As cátedras constituíam-se em verdadeiros feudos com autonomia e poderes quase absolutos sobre as atividades relativas às respectivas disciplinas. Desse modo, considerava-se que o trabalho intelectual estava acima de qualquer tipo de avaliação e controle. Esse quadro perdura até hoje (em menor escala, obviamente), apresentando-se como forte limitação ao processo de avaliação.

Além disso, de acordo com a Lei nº 5.540/68 (e ratificado pelo artigo 207 da Constituição Federal de 1988), as universidades brasileiras têm autonomia didático-

científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Protegida por lei, a autonomia é largamente utilizada no que diz respeito à liberdade de atuar no cenário do ensino superior.

Percebe-se, assim, que o profissional universitário está de fato acostumado a agir de forma autônoma, resistindo a qualquer tipo de controle, o qual pode ser entendido como um intruso burocrático de seu trabalho. TRITSCHLER (1981) constata que alguns professores e funcionários sentem que, como são profissionais, já sabem como avaliar seu próprio trabalho. No entanto, trabalham isoladamente e geralmente não se sentem responsáveis em ajudar na correção dos problemas institucionais (TRITSCHLER, 1981).

#### **Comportamento frente à Mudança :**

Os resultados da avaliação podem apresentar evidências que exijam mudanças no *status-quo* da universidade. Dentro deste contexto, é possível o surgimento de focos de resistência daqueles que não estavam predispostos a ser avaliados. DRESSEL (1978) entende que apesar do processo de avaliação ser extremamente vantajoso à organização universitária, ao promover flexibilidade e adaptabilidade, este gera também conflitos em função do desejo pela segurança da estabilidade contínua.

A idéia que se tem é de que o *status-quo* favorece os incompetentes e incapazes. Todavia, a resistência ao processo avaliativo parece estar disseminada por grande parte da comunidade acadêmica. Corroborando esta afirmativa, DURHAM (1988) faz a seguinte observação: “Há docentes e pesquisadores inegavelmente competentes e responsáveis que parecem sentir-se ameaçados por este processo e que vêm se opondo sistematicamente a medidas desse tipo.”

No caso dos departamentos, mais especificamente, a dinâmica de solidariedade entre os docentes - corporativismo - representa uma grande aliada ao elemento resistência, podendo intensificá-lo. Neste contexto, dependendo dos interesses de cada grupo, o corporativismo será peça-chave para o apoio ou boicote de ações administrativas voltadas à mudança. DULCI & AZEVEDO (1992) são muito felizes em afirmar que diante da divergência de interesse, “seria ilusório imaginar que tudo que é bom para o movimento docente é bom para a universidade e vice-versa”.

A organização corporativa dos funcionários técnico-administrativos também tem poder de reação à mudança na instituição universitária. Através de um processo avaliativo, poder-se-ia, por exemplo, identificar a disponibilidade e/ou a improdutividade de certos funcionários, indicando a possibilidade de uma organização mais enxuta. Baseando-se em suposições desta natureza, também esta classe pode resistir à avaliação.

Não cabe aqui dissertar profundamente acerca do fenômeno do corporativismo. Entretanto, é perceptível a vinculação deste com a prática da avaliação. Em linhas gerais, na concepção de MARTINS (1992), trata-se de uma prática capaz de entravar as relações e obscurecer o reconhecimento dos objetivos que dizem respeito ao interesse geral da sociedade, já que a corporação tende sempre a ser estreita, defensiva, setorialista, particularista, atrelada a benefícios e favorecimento do Estado, particularmente ligados à manutenção de vantagens e privilégios. Pode-se, assim, entender o corporativismo como uma estrutura paralela de poder, o qual, através da pressão política que os grupos podem exercer, acaba por limitar a autoridade formal nas universidades.

Fica, assim, fácil entender porque as concepções e práticas fundadas nas tradições do corporativismo acabam por ser condicionantes do processo de avaliação,

com o poder de ocultar as questões fundamentais do ensino superior e bloquear o desenrolar de atividades que possam trazer soluções para a renovação do quadro vigente. Destarte, uma única alteração resultante de um processo avaliativo pode afetar diversos segmentos organizados da universidade, sejam docentes, funcionários técnico-administrativos ou mesmo alunos.

JULIATO (1991) entende que para desfazer as resistências é importante “evitar posicionamentos de antagonismo e enfoques punitivos, ganhar apoio de pessoas-chaves no departamento, motivar os professores, intensificar a comunicação, facilitar o envolvimento e a participação em todas as etapas do processo”. Em outras palavras, são as bases da instituição universitária que devem ser estrategicamente motivadas para participar de forma ativa dos processos de avaliação. DRESSEL (1978) revela ainda que a avaliação torna-se psicologicamente mais aceitável se for realizada conjuntamente com os envolvidos num programa do que a que seria se fosse somente feita para eles.

### **Mensurabilidade do Trabalho Acadêmico :**

Na medida em que o processo de avaliação tem como função básica, a de contribuir para uma constante acumulação de conhecimento sobre o que se passa no interior dos estabelecimentos de ensino, justamente no que tange aos objetivos institucionais e aos projetos intelectuais (NEIVA, 1989), entende-se indispensável considerável carga de esforços para condução de tal tarefa.

Inicialmente, essa questão gira em torno da natureza dos objetivos das instituições de ensino superior. Uma vez que, em primeiro lugar, ao contrário de países como a Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha e França, o Brasil ainda não tem claramente definidos os papéis das suas instituições de ensino superior. Ainda, de outro

modo, por se apresentarem, geralmente de forma difusa, vaga e ambígua, os objetivos estão, assim, sujeitos a diferentes interpretações, sendo claro para alguns e obscuro para outros. Conseqüentemente, cada indivíduo dentro da instituição tem uma percepção distinta de como e de qual deve ser o produto do seu trabalho face aos objetivos organizacionais existentes.

Além do mais, por trabalhar basicamente com conhecimento, a universidade possui, dessa forma, produtos de difícil mensuração. BALDRIDGE (1982) resume esta característica numa sentença bem pertinente: "... a universidade é a única organização que processa gente." Coloca-se, desse modo, uma questão que exige maiores reflexões no sentido de encontrar formas de emitir juízos de valor acerca do que foi agregado pelo aluno ao passar pelo sistema universitário, como sobre o trabalho de difundir e produzir conhecimento.

A esse respeito, BOWEN (1983) faz uma profunda análise, citando algumas dificuldades e limitações ligadas ao estudo de resultados obtidos neste tipo de organização, uma vez que o ensino está relacionado com questões do intelecto, personalidade e valor, as quais não podem ser rigorosamente quantificadas. Afinal, tendo o aprendizado como principal produto do ensino superior, tem-se que a produção neste tipo de instituição não corresponde na simples transformação de recursos em produtos tangíveis, mais do que isso, é a transformação de recursos em qualidade intangíveis desejadas de seres humanos (BOWEN, 1983).

O enfoque avaliativo de Ralph W. TYLER ( *apud* SAUL, 1988), baseado nos objetivos educacionais, é bastante pertinente a esta questão:

*"O processo avaliativo consiste, basicamente na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais. Todavia, como os objetivos educacionais expressam mudanças em seres humanos,*

*isto é, os objetivos visados traduzem certas mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno, a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo. (...) A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos.”(W. TYLER, 1987)*

Apesar das suas características singulares e de não se apresentarem de forma simples e unidimensional, não há dúvida de que os objetivos desejados são ainda excelentes pontos de partida, tanto para a tomada de decisão quanto para a atividade avaliativa. Segundo BOWEN (1983), trata-se de um meio de iniciar tais atividades em terreno familiar.

Percebe-se, assim, dificuldades metodológicas em se encontrar critérios adequados para a mensuração da eficácia e da eficiência neste tipo de organização.

Acerca da viabilidade da aplicação de processos avaliativos baseados na mensuração da eficácia e da eficiência na universidade, há dúvidas e discordâncias, justamente devido às peculiaridades de tal instituição. BESSE (*apud* LEITÃO, 1987), por exemplo, observa que a mensuração do desempenho de instituições de ensino superior, se comparada às corporações privadas, é mais difícil por não se poder quantificar a qualidade do ensino de um professor, nem mesmo as tarefas necessárias à preparação das aulas.

No que se refere à avaliação da eficácia da universidade, CAMERON (*apud* LEITÃO, 1987) afirma existir muitos entraves para a seleção e estabelecimento de critérios dessa ordem, uma vez que:

- a) Muitos autores consideram inviável medir a eficácia da educação devido à dificuldade de se especificar concretamente objetivos mensuráveis, já que se caracterizam de forma ambígua, difusa e mutável;

- b) A avaliação da eficácia na universidade é recebida com ceticismo e posições defensivas pela comunidade acadêmica, pois ameaça tirar da instituição a prerrogativa de estabelecer seus padrões de qualidade;
- c) As instituições de ensino se vêm com objetivos únicos e particulares, portanto não-suscetíveis de comparação.

Já com relação à dimensão da eficiência o mesmo autor afirma que os modelos de avaliação usados na iniciativa privada não se aplicam à universidade devido aos seguintes motivos:

- a) O controle frouxo dos negócios acadêmicos impregna seu estilo administrativo, isto é, trata-se de uma organização com coordenação ou controle centralizado reduzido (“Anarquia Organizada”);
- b) Não tem condições de recrutar os melhores professores do mercado;
- c) Não necessita apresentar lucro por “dollar” investido mas sim eliminar déficits;
- d) Têm critérios para dispêndio de capital completamente diferentes das empresas privadas;
- e) Não há métodos de controle adequados à universidade, consistentes com os ideais de liberdade acadêmica e sua missão de gerar e transmitir conhecimento.

Devido às várias dificuldades encontradas para se medir eficiência em instituições de ensino, CAMERON (1984) resolve tecer algumas considerações acerca dos modelos de avaliação disponíveis para este tipo de organização.

- 1) *Modelo dos Objetivos*. Já citado anteriormente, é pouco adequado às universidades devido, principalmente, às características singulares dos



seus objetivos. Além disso, esta abordagem enfatiza somente os resultados, ignorando os procedimentos pelos quais foram alcançados.

- 2) *Modelo de Recursos do Sistema*. Considerado útil se for possível relacionar os recursos que uma organização obtém com resultados desejados. Contudo, estudos demonstram que não se pode mostrar este tipo de correlação em instituições de ensino. Segundo o autor, “não há nenhum dado que comprove que os alunos estão ficando mais inteligentes, qualquer que seja o tamanho da escola, o número de livros na biblioteca, as reprovações nos cursos de graduação, o sucesso profissional dos alunos”.
- 3) *Modelo de Procedimentos Internos*. Trata-se de um modelo considerado útil se houver uma relação entre os procedimentos e os resultados. Porém, em instituições de ensino superior pouco importa o procedimento usado pelo docente para promover aprendizagem, isto é, o sucesso independe dos métodos e das ferramentas de ensino, da tecnologia disponível, tipos de instalação e tamanho das classes.
- 4) *Modelo Estratégia do Colegiado*. Neste, uma organização é considerada eficiente se consegue satisfazer, no mínimo, os grupos mais influentes. É considerado um bom modelo, já que o modelo teórico de governo denominado Modelo Colegiado é, também, presença marcante na estrutura universitária. Assim, o critério utilizado numa avaliação baseado neste modelo é o da reputação ou prestígio, acarretando, contudo, em alguns problemas ligados à limitação do escopo avaliado e à natureza dos dados obtidos (são na maioria quantitativos).

Apesar da diversidade de opções, verifica-se grandes obstáculos na escolha de um modelo adequado para a avaliação da eficiência em organizações universitárias.

Em verdade, as abordagens de avaliação usualmente utilizadas estão baseadas naquelas desenvolvidas para organizações, cujo lucro serve de parâmetro para análise da eficiência e da eficácia organizacional, não sendo, portanto, aplicáveis à universidade. Neste caso, LEITÃO (1987) observa que as abordagens mais adequadas para a compreensão da aludida organização seriam as de natureza política e psicossocial.

Segundo RODRIGUES (*apud* LEITÃO, 1987),

*“o fato de ter a universidade uma lógica própria onde ressaltam como prioritárias a negociação e a participação e não o lucro, onde a conquista dos objetivos deve ser obtida por consenso, denuncia a existência de estreita vinculação entre desempenho e critérios políticos de decisão”. (RODRIGUES, )*

Por outro lado, no que tange à avaliação de desempenho de indivíduos, esta requer uma análise do comportamento do profissional e de suas relações com a comunidade acadêmica (LEITÃO, 1987).

Por conseguinte, a avaliação da instituição universitária, não pode ser confundida com uma simples contabilidade numérica dos seus elementos constituintes. Pelo contrário, em reação ao uso isolado da abordagem quantitativa, usualmente utilizada no processo de avaliação, há que se recorrer também ao enfoque do tipo qualitativo. Neste último, o propósito é compreender o objeto de estudo com ênfase na descrição, na interpretação, na mudança e no contexto, e não buscar relacionar fatores de produção acadêmica a quantidades produzidas, segundo a noção clássica de produtividade.

Há, porém, muitas limitações em se estabelecer critérios objetivos para a mensuração de aspectos subjetivos relativos, principalmente, à qualidade das atividades

desenvolvidas e aos resultados alcançados com o desempenho do ensino, da pesquisa e da extensão.

Tentando sanar estas limitações, a UNB desenvolveu, em 1987, um projeto inovador de avaliação baseado não só nos indicadores mais tradicionais, do tipo quantitativo, mas também na opinião dos alunos e dos professores a respeito dos seguintes itens: características dos alunos respondentes, desempenho técnico-científico do professor, desempenho didático-pedagógico do professor, características da disciplina, aspectos atitudinais, apoio didático-pedagógico, infra-estrutura, auto-avaliação do estudante, além da opinião a respeito da própria avaliação ( PAUL *et alli*, 1992). Essa atitude, a partir da qual os dados quantitativos perdem a sua supremacia em favor de dados de opinião, representou um grande passo em direção da elaboração de formas mais adequadas da mensurabilidade do trabalho acadêmico.

Comenta-se que, nos dias de hoje, a forma de pensar e de tomar decisões coloca em evidência o uso de dados quantitativos, por serem mais confiáveis. Entretanto, há que se compreender e aceitar que o processo de ensino-aprendizagem implica numa conotação qualitativa, a qual desafia o uso exclusivo de uma abordagem quantitativa de avaliação. Como o próprio BOWEN (1983) afirma, sendo a educação uma arte, assim também será sua avaliação.

Neste sentido, nada mais natural do que refletir profundamente acerca das enormes dificuldades conceituais e metodológicas que envolvem a avaliação dos diversos resultados do ensino superior.

## **2.3 A Universidade Federal de Santa Catarina**

### **2.3.1 Perfil da Instituição**

Criada pela Lei nº 3.849, de 18 de dezembro de 1960, a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC - tem seu campus localizado em Florianópolis, mais especificamente, no bairro da Trindade.

A exemplo das demais universidades brasileiras, a UFSC é regida pela legislação federal pertinente, pelo Estatuto aprovado pela portaria nº 56, de 1º de fevereiro de 1982, pelo Regimento Geral, pelos Regimentos dos órgãos da Administração Superior e das Unidades Universitárias e pelas resoluções de seus órgãos superiores (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, e Reitoria) e de seus órgãos setoriais (Centros, Conselho Departamental, Coordenação Didática de Cursos e Diretoria).

A Universidade, como típica instituição de ensino superior, parece não fugir ao padrão, no que diz respeito à apresentação de objetivos difusos, de uma estrutura complexa e de produto de difícil mensuração.

Assim, de acordo com o Título e art. 3º do Estatuto e Regimento Geral, a UFSC, tem os seguintes objetivos:

- I. promover a formação superior do homem;
- II. promover a pesquisa e o desenvolvimento das Ciências, Letras e Artes;
- III. formar elementos habilitados para o exercício das profissões técnico-científicas, liberais e artísticas, de magistério e para as altas funções da vida pública;
- IV. aperfeiçoar a cultura filosófica, científica e tecnológica;

V. promover o ensino para formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores profissionais de nível superior;

VI. estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa que lhes são inerentes;

VII. tomar consciência e participar da solução dos problemas regionais e nacionais, atuando em colaboração com o Poder Público e a Comunidade no processo de desenvolvimento do País.

Percebe-se, portanto, que, para o alcance dos objetivos citados anteriormente, baseados na sua maioria em valores não quantificáveis, é necessário grande esforço administrativo na fixação de métodos e procedimentos próprios de gestão.

Diante de tantas responsabilidades, a UFSC vem ao longo dos anos sofrendo um processo de crescimento em todos os seus setores, desde que iniciou suas atividades em 1962, com 849 alunos, 9 cursos e ocupando um total de 5.001,51 m<sup>2</sup> de área construída.

Hoje, pode ser considerada uma universidade de grande porte, já que vem atendendo 16.803 alunos distribuídos nos diversos níveis de ensino: 12.131 na graduação, 3.185 na pós-graduação, 1.487 nos 1<sup>os</sup> e 2<sup>os</sup> graus, e 158 no pré-escolar. Os alunos de nível superior encontram-se distribuídos nos 28 cursos de graduação (com 51 habilitações/opções), 60 cursos de pós-graduação (27 de especialização, 28 de mestrado, e 10 de doutorado), os quais ocupam um total de 187.452,66 m<sup>2</sup> de área construída.

A UFSC encontra-se organizada sob a forma de Centros universitários, os quais congregam os cursos por área de conhecimento.

Seu corpo docente é composto por 1.823 professores, sendo 287 graduados,

324 especialistas, 794 mestres e 396 doutores. Quanto ao regime de trabalho, este quadro apresenta-se como segue: 223 docentes em 20 horas, 119 em 40 horas e 1.459 em regime de dedicação exclusiva.

Já em relação ao seu corpo técnico-administrativo, é formado por 3.092 servidores, sendo que, entre esses, 840 estão lotados no Hospital Universitário.

Para o desenvolvimento das atividades de pesquisa, a UFSC conta com 806 docentes, os quais compõem, efetivamente, o quadro de pesquisadores da instituição.

Como órgãos suplementares, pode-se citar a Biblioteca Central, o Restaurante Universitário, o Núcleo de Processamento de Dados, a Imprensa Universitária, o Museu Universitário, a Editora Universitária e o Escritório de Assuntos Internacionais.

Para fins desta pesquisa, cabe aqui destacar a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Esta, diretamente subordinada à Reitoria, é responsável pelas atividades de Avaliação, que será detalhada no item seguinte.

### **2.3.2 Avaliação Institucional da UFSC: O Projeto**

#### **\* Características Gerais do Projeto**

Como consta em documento publicado recentemente, o Projeto de Avaliação Institucional da UFSC - PAIUFSC - teve sua arrancada em março de 1994, quando, ao ser submetido à Secretaria do Ensino Superior do Ministério da Educação para financiamento, recebeu aprovação juntamente com outros 12 dentre os 71 projetos que foram encaminhados.

Trata-se de uma iniciativa da atual administração da UFSC, que, percebendo o cenário crítico da educação superior no Brasil, entendeu ser necessária a criação de

uma Comissão de Avaliação Institucional com o intuito de avaliar as atividades acadêmicas.

Considerando a avaliação institucional como um processo, através do qual se realiza um trabalho exaustivo e permanente de reflexão acerca do desempenho da universidade, pretende-se, através dele, identificar os desafios necessários na formulação de diretrizes, de forma que o Ensino, a Pesquisa e a Extensão atendam efetivamente às necessidades da sociedade.

Nesse contexto, o PAIUFSC é desenvolvido de acordo com princípios básicos, considerados, pela Comissão, essenciais para o alcance dos objetivos pretendidos. Destarte, destaca-se a necessidade deste ser um processo único, livre de modelos preestabelecidos no qual são preservadas as peculiaridades da instituição em questão. Defende-se, também, a necessidade de haver a continuidade da avaliação, além da legitimidade e credibilidade em torno da mesma, assim como se faz necessário sensibilizar os membros da comunidade interna e externa para a importância da avaliação e da participação de todos no processo avaliativo.

Na análise do Projeto, identifica-se, como objetivo geral da Avaliação Institucional da UFSC, a sensibilização da comunidade universitária, para formar valores que levem à melhoria da qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, em especial.

Nele, são estabelecidos 10 objetivos específicos, dentre os quais se destacam:

- Construir uma metodologia de avaliação da qualidade do trabalho universitário integrada ao Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB);
- Obter subsídios para o planejamento das atividades da UFSC, em nível

administrativo;

- Obter subsídios para propor indicadores de qualidade do trabalho desenvolvido pela Instituição.

**\* Metodologia de Avaliação**

Segundo o PAIUFSC, a metodologia idealizada para o desenvolvimento do processo de auto-avaliação conta com 3 etapas básicas: a) de preparação dos envolvidos, visando à conscientização e aceitação dos mesmos; b) de aplicação de instrumentos de coleta e organização das informações; c) de geração de planos para introduzir novos padrões de qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

No que tange à parte acadêmica, serão avaliados cursos e departamentos, sendo observados os seguintes aspectos:

a) CURSOS :

- Currículos (de acordo com o perfil “profissiográfico” do curso, fundamentado num planejamento curricular harmonizado com as exigências da formação efetiva do curso/recursos materiais, recursos financeiros e pessoal);

- Condições de infra-estrutura (laboratórios, bibliotecas, recursos técnico-pedagógicos, equipamentos de secretaria, material de consumo, pessoal técnico de apoio, demanda do ensino, etc...).

b) DEPARTAMENTOS: (serão observados aspectos relacionados ao professor e ao trabalho departamental)

- Requisitos legais, pessoais e técnicos (preparo especializado na matéria, cultura geral, conhecimento de habilidades pedagógicas);

- cumprimento dos planos de ensino;



- produtividade (publicações, alunos atendidos, trabalhos orientados);
- atividades de pesquisa e de extensão;
- participação em congressos, seminários, ...;
- disponibilidade de recursos (biblioteca, laboratórios,...);
- disponibilidade de pessoal (servidores técnico-administrativos e docentes).

Contudo, o processo de avaliação proposto prevê não somente a auto-avaliação da referida instituição, mas também a possibilidade de que possa haver a avaliação feita por um órgão externo. Esta é defendida por muitos estudiosos, uma vez que garante a imparcialidade dos avaliadores.

Tem-se, assim, 5 (cinco) etapas principais envolvendo tanto a auto-avaliação quanto a avaliação externa. Tais etapas deverão ocorrer no período compreendido entre 1993 e 1996, de acordo com o cronograma estabelecido.

Resumidamente, apresenta-se aqui as etapas do processo como um todo:

- ETAPA 1 : Avaliação Interna ou Auto-Avaliação Institucional

Organizada na forma de sub-projetos, o processo de busca de qualidade da UFSC, teve seu início em março de 1993, quando foi realizado o primeiro Programa de Formação Pedagógica dos Docentes (PFPD). Destarte, tem-se aqui os referidos subprojetos:

. *Programa de Formação Pedagógica dos Docentes (PFPD)*: trata-se de uma atividade semestral cujo objetivo é o de sensibilizar a comunidade acadêmica

. *Questionário ao aluno*: aplicado ao final do semestre, em cada disciplina ou turma, busca-se, com este instrumento de coleta de dados, realizar a avaliação do docente pelo discente, obtendo-se o perfil do ensino sob a ótica dos alunos.

. *Questionário ao Professor*: procura identificar as dificuldades e

necessidades para que o trabalho em ensino, pesquisa e extensão seja desenvolvido plenamente.

. *Questionário ao Ex-Aluno*: busca verificar a influência do currículo do curso de graduação na formação desses profissionais.

. *Informações da Instituição*: objetiva buscar informações sobre a instituição em documentos produzidos rotineiramente pela universidade como: o Plano de Trabalho Departamental, o Plano de Capacitação Docente, o Boletim de Dados Estatísticos, os Planos Estratégicos de Desenvolvimento da UFSC, Planos Diretores, etc... .

. *Seminário de Curso de Graduação*: baseando-se nos resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários e da análise das informações da instituição, cada curso de graduação realizará um Seminário de Curso, a fim de discutir acerca de aspectos relativos ao desempenho do curso, segundo orientações do PAIUB.

. *Avaliação da Pós-Graduação*: busca aprofundar a avaliação já realizada pela CAPES, dos programas de pós-graduação *stricto-sensu*.

. *Seminário de Pós-Graduação*: espaço para análise, interpretação e crítica dos dossiês e demais documentos produzidos pelos cursos e pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação.

#### - ETAPA 2 :

Elaboração de documento síntese, a partir de um roteiro nacional de indicadores de qualidade, contendo a descrição e avaliação de todo o potencial da instituição. Em verdade, trata-se de um documento elaborado a partir do conjunto de relatórios parciais de cada sub-projeto citado anteriormente.

#### - ETAPA 3 :

Entrega do Documento Síntese a uma Comissão Externa a ser indicada pelo

MEC e UFSC.

- ETAPA 4 :

Visita à UFSC pela Comissão de Avaliação Externa.

- ETAPA 5 :

Após ler o Documento Síntese, a Comissão deverá fazer recomendações à UFSC sobre ações possíveis e necessárias para correções que permitam o aperfeiçoamento da instituição. A partir desse ponto, reinicia-se o processo avaliativo.

As etapas apresentadas anteriormente fazem parte de uma metodologia que, no mínimo, é teoricamente exequível. Portanto, aparentemente, tende a atingir os objetivos traçados.

Aliado aos aspectos metodológicos positivos, a proposta foi elaborada por uma equipe de profissionais supostamente qualificados para exercerem tal função. Estes, tomaram o máximo de cuidado na elaboração do PAIUFSC, baseando-se em determinados princípios considerados relevantes para a implantação e execução do Projeto. São eles:

- a) Globalidade. A avaliação deve abranger todos os elementos que compõem a vida universitária;
- b) Comparabilidade. Buscar meios que permitam a comparação entre universidades, através da criação de uma tabela mínima de indicadores institucionais e do ensino de graduação, isto é, através da elaboração de um linguajar comum entre as universidades;
- c) Respeito à Identidade Institucional. Contemplação das características próprias da UFSC, para que a mesma possa refletir honestamente no que é e no que pretende ser.

- d) Não-Punição ou Premiação. Este princípio foi instituído diante de controvérsias, já que o processo avaliativo pressupõe, de um modo ou de outro, a valoração de um desempenho. A avaliação, nesse caso, não é neutra. Contudo, levando-se em consideração que este também é um processo educativo e que pressupõe mudanças para melhor, a Comissão acaba por entender que o mesmo não deve apresentar caráter punitivo ou de premiação.
- e) Adesão Voluntária. É necessário convencer os membros da organização sobre a necessidade do ato avaliativo fazer parte das atividades diárias da organização e sobre a importância da participação dos mesmos para que o processo tenha êxito.
- f) Legitimidade. É necessário obter não somente a legitimidade política do projeto, mas, também, a sua legitimidade técnica, a qual pode ser alcançada com o uso de uma metodologia adequada e com a construção de informações fidedignas.
- g) Continuidade. A continuidade da avaliação é essencial não só para o aperfeiçoamento do projeto, como também para o aperfeiçoamento constante da instituição como um todo.

Muito embora a Comissão de Avaliação da UFSC tome todos os cuidados na elaboração de uma metodologia consistente, baseada em princípios tão nobres, e fortemente fundamentada em teorias acerca do assunto, observa-se a presença de fatores capazes de intervir no processo, podendo até alterar o seu curso para resultados não desejados. Tais fatores intervenientes merecem, assim, destaque especial ao longo desta pesquisa.

### **3 METODOLOGIA**

Como visto anteriormente, este trabalho tem por objeto de estudo o processo de avaliação institucional e seus fatores intervenientes, sobre o qual elabora-se uma série de considerações conceituais, à luz da literatura especializada.

Mais especificamente, os pontos abordados pela fundamentação teórico-empírica apresentados aqui, permitem o desenvolvimento e aplicação de uma metodologia de trabalho que torna possível o alcance do objetivo do presente trabalho, viabilizando a análise dos diversos elementos que interferem no Processo de Avaliação Institucional da UFSC, na percepção dos seus docentes.

#### **3.1 Premissas básicas**

- É necessário avaliar instituições de ensino superior brasileiras, como forma de obter melhoria do atual padrão universitário e como garantia do uso adequado dos recursos e do atendimento das demandas da sociedade;

- Há elementos presentes na organização capazes de intervir fortemente no processo de avaliação.

### **3.2 Questão central e perguntas de pesquisa**

Considerando-se o objeto de estudo deste trabalho, a fundamentação teórico-empírica consultada e as premissas básicas anteriormente citadas, formula-se uma questão central e as subsequentes perguntas de pesquisa, de forma que possam orientar devidamente o seu desenvolvimento.

Observa-se, ainda, que esta pesquisa está sendo realizada no âmbito da UFSC, tratando-se, portanto, da análise da percepção dos docentes desta universidade sobre fatores que interferem no Processo de Avaliação Institucional ora em vigência na mesma instituição.

#### **3.2.1 Questão central**

Quais os principais fatores intervenientes no desenvolvimento do Processo de Avaliação Institucional na UFSC, na percepção dos docentes?

#### **3.2.2 Perguntas de pesquisa**

- a) Qual a percepção dos docentes da UFSC, sobre qualidade e avaliação institucional?
- b) Qual a percepção dos docentes da UFSC, sobre elementos da cultura organizacional que interferem no Processo de Avaliação Institucional?
- c) Qual a percepção dos docentes da UFSC, sobre os aspectos metodológicos capazes de interferir no Processo de Avaliação?
- d) Qual a percepção dos docentes da UFSC, sobre aspectos do relacionamento humano capazes de interferir no Processo de Avaliação Institucional?

- e) Qual a percepção dos docentes da UFSC, sobre elementos ligados à liderança e à motivação que interferem no Processo de Avaliação Institucional?

### **3.3 Caracterização da pesquisa**

Esta pesquisa implica num estudo em profundidade de um fenômeno particular, o qual será realizado numa única organização, a UFSC. Nesse contexto, tem-se como modo de investigação o estudo de caso.

Utiliza-se, ainda, o método comparativo de análise, uma vez que se verificam, aqui, as semelhanças e as diferenças entre as unidades de análise escolhidas para esta pesquisa, isto é, entre Centros de Ensino e entre categorias (magistério, titulação, regime de trabalho e função de chefia) dos docentes.

No que tange à estratégia de pesquisa, trata-se de uma pesquisa de levantamento, sem pretensões para a realização de inferência causal. Assim, tem-se como objetivo de pesquisa um estudo descritivo-exploratório, a partir do qual se pretende montar um quadro de opiniões acerca de fatores intervenientes no processo de Avaliação Institucional da UFSC.

Finalmente, a perspectiva da pesquisa é sincrônica, posto que o estudo dos fatores intervenientes no processo de Avaliação Institucional da UFSC ocorre em um período definido, sem considerar sua evolução no tempo. Assim, o período usado para coleta de dados da pesquisa foi de 05/12/1994 até 22/12/1994.

### **3.4 Delimitação da pesquisa**

A população envolvida na presente pesquisa compreende os docentes da UFSC, de nível superior, com regime de trabalho de 20h (vinte horas), 40h (quarenta horas) e Dedicação Exclusiva (DE), nas classes de magistério Auxiliar, Assistente, Adjunto e Titular, nas categorias de titulação Graduação, Especialização, Doutorado e Pós-Doutorado, e com função de chefia ou não.

Assim, este trabalho tem como população alvo os docentes considerados efetivos (estatutários), os quais são regidos pela Lei nº8.112 RJU/SPF (Regime Jurídico Único Público Federal). Não sendo considerados, portanto, os docentes substitutos, visitantes, pensionistas e inativos, enfim, todos aqueles que não integram o Quadro de Pessoal da UFSC.

Para fins desta pesquisa, considerou-se a população alvo segundo 11 (onze) grandes grupos, representando cada um dos Centros de Ensino desta universidade.

Tem-se assim, os seguintes centros:

1. Centro de Ciências Agrárias - CCA
2. Centro de Ciências Biológicas - CCB
3. Centro de Ciências da Saúde - CCS
4. Centro Tecnológico - CTC
5. Centro de Ciências Físicas e Matemáticas - CFM
6. Centro de Comunicação e Expressão - CCE
7. Centro Sócio-Econômico - CSE
8. Centro de Desportos - CDS
9. Centro de Ciências Jurídicas - CCJ
10. Centro de Educação - CED



### 11. Centro de Filosofia e História - CFH

Deste modo, a população da pesquisa é composta por 1492 (um mil quatrocentos e noventa e dois) docentes em exercício, distribuídos de acordo com o Centro de Ensino onde se encontra o departamento em que estão lotados.

Já em relação à amostra, define-se seu tamanho em 16.6% (dezesseis ponto seis por cento) da população, perfazendo um total de 248 (duzentos e quarenta e oito) docentes a serem entrevistados. Observa-se que, para a definição da amostra utiliza-se um nível de significância de 5%, ou nível de confiança de 95%, com uma margem de erro de 3%.

E, para a seleção da mesma, usa-se o tipo de amostragem proporcional, com retirada sistemática por centro de ensino, selecionando-se de 1 (um) a cada 6 (seis) docentes.

Apesar das dificuldades e obstáculos encontrados, obteve-se um retorno de 238 (duzentos e trinta e oito) questionários preenchidos da amostra pesquisada, equivalendo a 95.96% (noventa e cinco ponto noventa e seis por cento) da amostra total. Em termos estatísticos, pode-se dizer que esse percentual de retorno está acima dos parâmetros mínimos que garantem a representatividade dos planos amostrais, isto é, 85.00% (oitenta e cinco por cento).

Apresenta-se, a seguir, a distribuição da população alvo, do número de docentes da amostra e do número de questionários preenchidos, por Centro de Ensino, conforme mostra a tabela 1.

Percebe-se, pelos números da tabela 1, que 5 (cinco) centros de ensino (CCA, CCB, CFM, CCE e CED) apresentam um percentual de retorno de 100.0 % (cem por cento) da amostra pesquisada. Nos demais centros, mesmo não havendo tamanho

sucesso, os percentuais permanecem superiores ao limite estipulado, garantindo, assim, a representatividade dos planos amostrais.

**TABELA 1 - Distribuição da população, da amostra e do número de questionários respondidos, por Centro de Ensino da UFSC**

GRUPOS	POPULAÇÃO	AMOSTRA	N. QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS
1. CCA	58	11	11
2. CCB	119	20	20
3. CCS	290	48	45
4. CTC	295	49	48
5. CFM	156	26	26
6. CCE	142	24	24
7. CSE	101	17	15
8. CDS	50	8	7
9. CCJ	63	10	9
10. CED	87	14	14
11. CFH	131	21	19
<b>TOTAL</b>	<b>1492</b>	<b>248</b>	<b>238</b>

### **3.5 Definição de termos e variáveis**

#### **3.5.1 Definição constitutiva**

- Processo de Avaliação, Processo Avaliativo, Atividade de Avaliação, Atividade Avaliativa. Todos estes termos designam o processo de investigação de uma dada realidade, o qual pressupõe uma série de etapas, ordenadas e inter-relacionadas entre si, com a finalidade de corrigir ou aperfeiçoar o objeto analisado. Tem-se, assim, as etapas do processo como segue: a) Planejamento, organização e aplicação do instrumento de avaliação; b) Seleção da informação; c) Análise da informação; d) Elaboração dos resultados segundo julgamento do valor, dos méritos e das deficiências

do objeto avaliado.

- Avaliação Institucional. Instrumento de gestão utilizado para a avaliação da instituição como uma organização imersa num meio social específico. Nesta, faz-se a “mensuração do grau de sucesso ou fracasso da instituição” (JULIATO, 1991).

- Critério/Indicador. Segundo AMORIM (1992), trata-se de um sinal ou marca visível em alguma coisa que permite fazer-lhe a crítica, isto é, avaliá-la, julgá-la. O mesmo autor diz ainda que critério é um “parâmetro que expressa opções e valores em relação aos quais são confrontadas a valiosidade e evidência da avaliação.”

- Docente. Constitui o servidor integrante da carreira de magistério, que exerce atividades compatíveis com o cargo, podendo, inclusive, exercer atividades inerentes à de direção ou assessoramento na UFSC, de acordo com a lei e normas fixadas pelo regimento geral.

- Estratégias. Trata-se do conjunto de ações selecionadas para solucionar e contornar o impacto de elementos intervenientes no processo de avaliação.

- Elementos/Fatores Intervenientes. São aspectos relacionados à natureza da organização universitária, ao ambiente e aos sujeitos avaliados, bem como à metodologia de avaliação, os quais representam possibilidades e limitações, interferindo, assim, de forma positiva ou negativa no processo de avaliação.

- Professor/Docente Dedicção Exclusiva (DE). São os professores de tempo integral na UFSC, que não podem ter vínculo empregatício com outras organizações.

- Professor/Docente Quarenta Horas (40h). São os professores de tempo integral, podendo ou não ter um vínculo empregatício em outra organização.

- Professor/Docente Vinte Horas (20h). São os professores de tempo

parcial, podendo ter vínculo empregatício em outra organização ou mesmo na UFSC.

- Regime de Trabalho. Trata-se da carga horária semanal do professor, podendo ser 20h, 40h ou DE, de acordo com o que foi estipulado no contrato de trabalho com a instituição.

### **3.5.2 Definição operacional**

Operacionalmente, foram selecionados alguns fatores, à luz da fundamentação teórico-empírica, considerados com potencial significativo para afetar o desenvolvimento do processo de avaliação. Tais fatores intervenientes merecerão análises mais profundas segundo entrevistas estruturadas, a partir das quais serão colhidas percepções dos docentes acerca do assunto.

Destarte, em função dos objetivos desta pesquisa, definem-se 5 (cinco) fatores de análise, contendo cada qual aspectos considerados como grandes intervenientes no processo de avaliação, segundo a literatura abordada.

Pode-se, assim, citar os seguintes fatores de análise:

#### **1) Filosofia básica sobre Qualidade e Avaliação:**

Este fator de análise é operacionalizado considerando-se aspectos tais como: imagem que o docente tem da organização, disposição para melhorar a instituição, disposição para melhorar o próprio desempenho e conhecimentos sobre o processo de avaliação institucional.

#### **2) Cultura Organizacional:**

A operacionalização deste fator se dá através de alguns aspectos predominantes da cultura universitária, tais como: liberdade acadêmica, comportamento frente a mudanças, e cultura de avaliação.

### 3) Aspectos Metodológicos:

No que tange à metodologia de avaliação institucional, há alguns aspectos que merecem maiores estudos. Assim, o fator Aspectos Metodológicos é operacionalizado considerando-se a natureza dos objetivos institucionais e a natureza do produto do trabalho acadêmico.

### 4) Aspectos Interpessoais:

O fator de análise denominado aspectos interpessoais, no que diz respeito às relações grupais e interpessoais dentro da organização universitária, é operacionalizado considerando-se os conflitos existentes, o corporativismo, a credibilidade coletiva no projeto de avaliação institucional.

### 5) Liderança e Motivação:

Este fator de pesquisa é operacionalizado considerando-se o poder de influência da chefia sobre seus subordinados e a motivação para a participação no processo de avaliação institucional.

## **3.6 Dados da pesquisa**

Procura-se, aqui, descrever os tipos de dados, as técnicas de coleta, o instrumento de pesquisa, o tratamento estatístico utilizado e as limitações desta pesquisa.

Considera-se este tópico muito relevante, porquanto são justamente os dados colhidos na pesquisa que trazem as informações da realidade sobre o tema em estudo.

### **3.6.1 Tipos de dados**

Os dados explorados neste estudo são, basicamente, provenientes de fontes primárias. Apesar de que se utilizam, também, dados originários de fontes secundárias.

Os dados oriundos de fontes primárias são obtidos através de um questionário (anexo I) que, a partir de afirmativas baseadas na literatura sobre avaliação institucional e organização universitária, permite verificar e analisar os fatores que afetam o processo de avaliação institucional da UFSC, na percepção dos seus docentes. Possibilita, também, identificar em que medida estas percepções vêm de encontro à teoria pertinente ao tema.

Além da coleta de dados primários, entende-se mister a obtenção de informações resultantes de dados secundários, os quais são provenientes de documentos relativos ao Projeto de Avaliação da UFSC, tais como o PAIUFSC e os questionários de avaliação em uso, a fim de verificar seus conteúdos.

### **3.6.2 Técnicas de coleta de dados**

Identifica-se, neste estudo, uma situação de pesquisa em que os dados correspondem a variáveis qualitativas. Porém, a análise qualitativa não é suficiente para atingir os objetivos pretendidos. Dessa forma, considera-se necessário arranjar as variáveis de tal forma que apresentem uma série quantitativa, exigindo, portanto, o uso de técnicas adequadas de escalonamento.

Segundo GOODE e HATT (1979:299), as técnicas de escalonamento são métodos que permitem transformar uma série de fatos qualitativos numa série quantitativa.

Assim, para colher os dados da pesquisa, utiliza-se o método escalar

desenvolvido por Likert. Tal procedimento consiste em requisitar ao entrevistado que marque a alternativa que mais aproximadamente reflita sua concepção sobre fatores intervenientes no processo de avaliação institucional.

Estes fatores estão dispostos em questionários tipo escala Likert, os quais contêm afirmativas consideradas relevantes, segundo a fundamentação teórico-empírica abordada, para a identificação da percepção dos respondentes sobre o tema do estudo.

Deste modo, partindo-se da seleção dos principais fatores que afetam a avaliação, elabora-se uma série de afirmativas correspondentes, as quais estão agrupadas em aspectos operacionais (Anexo II), anteriormente definidos (em Definição de Termos e Variáveis). Tem-se, assim, um questionário cujo conteúdo básico apresenta-se da seguinte forma:

- Filosofia Básica sobre Qualidade e Avaliação: 17 questões/afirmativas;
- Cultura Organizacional: 14 questões/afirmativas;
- Aspectos Metodológicos: 8 questões/afirmativas;
- Aspectos Interpessoais: 8 questões;
- Liderança e Motivação: 7 questões.

Portanto, após ler atentamente cada questão, o entrevistado teria de assinalar uma das 5 (cinco) alternativas que melhor expressasse sua opinião, de acordo com o critério abaixo:

1. O número 5 (cinco) corresponde ao grau máximo.
2. O número 4 (quatro) corresponde a um valor entre o grau máximo e médio.
3. O número 3 (três) corresponde ao valor médio.
4. O número 2 (dois) corresponde a um valor entre o grau médio e o

mínimo.

5. O número 1 (um) corresponde ao valor mínimo.

Em verdade, dependendo da situação, cada um desses valores pode ser interpretado conforme mostra a tabela abaixo:

5	4	3	2	1
muitíssimo	muito	razoável	pouco	nada
ótimo	bom	regular	pouco satisfatório	ruim
sempre	frequentemente	às vezes	poucas vezes	nunca

Conforme já comentado anteriormente, a coleta dos dados primários ocorreu no período de 05 (cinco) a 22 (vinte e dois) de dezembro de 1994, com a ajuda de 30 (trinta) entrevistadores, alunos da própria Universidade.

Tais entrevistadores foram recrutados por meio de cartazes fixados pelos centros de ensino da UFSC, sendo selecionados por meio de entrevista. Após, foram treinados no Centro Sócio-Econômico, para que tivessem esclarecimentos sobre o preenchimento adequado do questionário, de tal forma que pudessem auxiliar o respondente em situação de dúvida.

### **3.6.3 Instrumento de pesquisa**

Para obter os dados referentes às percepções dos docentes, foram aplicados 248 (duzentos e quarenta e oito) questionários para a amostra de professores da UFSC, abrangendo somente os de nível superior, independentemente do regime de trabalho, classe de magistério, categoria de titulação ou função a que pertencem.

Conforme consta na tabela 1, retornaram 238 (duzentos e trinta e oito)



questionários respondidos, correspondendo a 95.96% (noventa e cinco ponto noventa e seis por cento) do total da amostra.

O questionário está dividido em 2 (duas) partes. A primeira destina-se à obtenção dos dados pessoais dos docentes, tais como: idade, sexo, tempo de serviço, regime de trabalho, titulação, classe de magistério, função ocupada (chefia ou não), e local de trabalho.

A utilização desses dados permitiu caracterizar os docentes pesquisados, além de identificar tendências em relação às respostas dadas.

Já a segunda parte engloba os fatores definidos para a análise das percepções dos docentes da UFSC, acerca dos elementos intervenientes no processo de avaliação institucional, escolhidos com base na fundamentação teórico-empírica.

Inicialmente, foi realizado um pré-teste do questionário, a fim de revisar as questões formuladas. Esse procedimento possibilitou a identificação de questões inadequadas, o que levou à modificação e reestruturação das mesmas.

Após a reformulação do questionário, iniciou-se a entrega dos mesmos nos 11 (onze) Centros de Ensino da UFSC.

Porém, outros cuidados foram tomados para que o questionário fosse melhor aceito pelos entrevistados, prevenindo-se, assim, contra possíveis distorções nas respostas. Dessa forma, cada questionário foi acompanhado de uma carta de apresentação, esclarecendo os objetivos da pesquisa e as instruções de preenchimento. Além disso, a identificação do respondente não era exigida.

No que tange à receptividade do questionário, percebe-se variações que vão de péssima até boa, havendo focos significativos de resistência em determinados Centros de Ensino (conforme mostra a tabela 1). Os motivos identificados para não responder o

questionário foram, basicamente, o desinteresse e a falta de tempo, em função do acúmulo de atividades de final de ano.

### **3.6.4 Técnicas de análise dos dados**

A análise dos dados foi realizada através de determinados elementos da estatística descritiva, tais como:

- Tabelas de distribuição de frequência;
- Gráfico do tipo barras;
- Medidas de tendência central, como média e desvio-padrão.

Para a análise estatística dos dados, foi utilizado o aplicativo SAS - Basic Version 5.0 (Statiscal Analysis System), pacote estatístico implantado no equipamento IBM 3090, rodando, portanto, no sistema operacional CMS.

### **3.6.5 Limitações da pesquisa**

#### **3.6.5.1 Limitações quanto às técnicas**

Apesar de terem sido tomados cuidados de todos os gêneros ao longo da pesquisa, ainda existe a possibilidade de restrições e limitações quanto às técnicas empregadas, tais como:

- A necessidade de escolher alguns aspectos da teoria para elaborar o conteúdo do questionário, rejeitando-se, desse modo, outros;
- A possibilidade de fatores aleatórios terem influenciado na opinião dos entrevistados;
- A possibilidade da influência de outras variáveis não consideradas nesta pesquisa;

- A impossibilidade de se fazer generalização das conclusões obtidas além do universo pesquisado, já que se trata de um estudo de caso;
- A impossibilidade de se obter outras percepções sobre o tema em estudo, em função das características do instrumento de pesquisa utilizado.

#### **3.6.5.2 Limitações estatísticas**

Em termos gerais, verificou-se um excelente percentual de retorno dos questionários respondidos, equivalente a 95.96% (noventa e cinco ponto noventa e seis por cento) da amostra. Os pequenos entraves observados resumem-se aos seguintes pontos: a) Impossibilidade de separação prévia da amostra dos docentes afastados, devido à forma como foi organizado o cadastro de servidores da UFSC; b) Alguns potenciais respondentes alegaram falta de tempo para preencherem o questionário. Porém, objetivando prevenir possíveis percalços desta ordem, já havia sido providenciada uma amostra complementar de 5% (cinco por cento).

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 Unidade de análise: Universidade Federal de Santa Catarina

#### 4.1.1 Caracterização dos respondentes

A partir deste item, desenvolve-se a análise das variáveis: idade, tempo de serviço, regime de trabalho, titulação, classe de magistério, cargo de chefia e local de trabalho. Dados estes referentes aos docentes pesquisados e pertencentes à primeira parte do questionário.

##### 4.1.1.1 Idade

A tabela 2 mostra a distribuição de frequência das idades dos docentes pesquisados.

TABELA 2 - Distribuição de frequência dos docentes da UFSC pesquisados, na categoria idade

Classes de Magistério	Frequência		
	Absoluta	Relativa	%
Menos de 30 anos	6	0.025	2.5
de 30 a 39	80	0.336	33.6
de 40 a 49	116	0.487	48.7
de 50 a 59	33	0.139	13.9
Mais de 60 anos	3	0.013	1.3
Total	238	1	100

Fonte: Questionários respondidos

A amostra dos docentes pesquisados pode ser considerada como de meia-idade, já que a maior concentração de docentes está na faixa dos 30 (trinta) aos 49

(quarenta e nove) anos. Como mostra a tabela 2, o número de docentes nesta faixa é de 196 (cento e noventa e seis), representando um total de 82.3% (oitenta e dois ponto três por cento).

Por outro lado, em menor quantidade, estão os docentes acima de 60 (sessenta) anos, perfazendo apenas 1.3% (um ponto três por cento) da amostra. Já, os docentes com menos de 30 (trinta) anos representam 2.5% (dois ponto cinco por cento) da amostra.

#### 4.1.1.2 Sexo

A Tabela 3 mostra a distribuição de frequência correspondente ao sexo dos docentes pesquisados.

TABELA 3 - Distribuição de frequência dos docentes pesquisados da UFSC, na categoria sexo

Sexo	Frequência		
	Absoluta	Relativa	%
Masculino	152	0.639	63.9
Feminino	86	0.361	36.1
Total	238	1	100

Fonte: Questionários respondidos

Como revela a Tabela 3, a amostra pesquisada dos docentes é predominantemente masculina, composta de 152 (cento e cinquenta e dois) docentes homens, ou 63.9% (sessenta e três ponto nove por cento) do total.

Sendo assim, o total de docentes do sexo feminino é de 86 (oitenta e seis), perfazendo apenas 36.1% (trinta e seis ponto um por cento) da amostra.

#### 4.1.1.3 Tempo de serviço

A Tabela 4 mostra a distribuição de frequência correspondente ao tempo de serviço dos docentes pesquisados.

**TABELA 4 - Distribuição de frequência dos docentes pesquisados da UFSC, na categoria tempo de serviço**

Tempo de Serviço	Frequência		
	Absoluta	Relativa	%
Menos de 05 anos	52	0.218	21.8
de 05 a 09	27	0.113	11.3
de 10 a 14	51	0.215	21.5
de 15 a 19	61	0.257	25.7
Mais de 19 anos	47	0.197	19.7
Total	238	1	100

Fonte: Questionários respondidos

A partir da tabela 4, observa-se que 33.1% (trinta e três ponto um por cento) dos docentes pesquisados têm de 0 (zero) a 9 (nove) anos de atividades desenvolvidas na UFSC, totalizando 79 (setenta e nove) docentes.

Por outro lado, 159 (cento e cinquenta e nove) docentes pesquisados, ou 66.9% (sessenta e seis ponto nove por cento), trabalham na instituição por mais de 10 (dez) anos.

#### 4.1.1.4 Regime de trabalho

A Tabela 5 identifica a distribuição de frequência correspondente ao regime de trabalho dos docentes pesquisados.

Como mostra a Tabela 5, 84.5% (oitenta e quatro ponto cinco por cento) dos docentes pesquisados, a grande maioria, dedica-se exclusivamente à instituição.

**TABELA 5 - Distribuição de frequência dos docentes pesquisados da UFSC, na categoria regime de trabalho**

Regime de Trabalho	Frequência		
	Absoluta	Relativa	%
20h	17	0.071	7.1
40h	20	0.084	8.4
DE	201	0.845	84.5
Total	238	1	100

Fonte: Questionários respondidos

Já no que diz respeito aos docentes com regime de trabalho de 20h e 40h, tem-se um total de 37 (trinta e sete) pesquisados, isto é, apenas 15.5% (quinze ponto cinco por cento).

#### **4.1.1.5 Titulação**

A Tabela 6 mostra a distribuição de frequência correspondente à titulação dos docentes pesquisados.

**TABELA 6 - Distribuição de frequência dos docentes pesquisados da UFSC, na categoria titulação**

Titulação	Frequência		
	Absoluta	Relativa	%
Bacharelado/Licenciatura	14	0.059	5.9
Especialização	34	0.143	14.3
Mestrado	111	0.466	46.6
Doutorado	63	0.265	26.5
Pós-Doutorado	16	0.067	6.7
Total	238	1	100

Fonte: Questionários respondidos

Observa-se que 94.1% (noventa e quatro ponto um por cento) dos docentes pesquisados possui nível de formação equivalente à Pós-Graduação (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado).

No que diz respeito à qualidade de ensino, o percentual mencionado acima

representa um aspecto positivo para a instituição, já que os docentes com nível de graduação somente, perfazem a minoria da amostra, ou seja, apenas 5.9% (cinco ponto nove por cento).

#### 4.1.1.6 Classe de magistério

A Tabela 7 apresenta a distribuição de frequência da classe de magistério dos docentes pesquisados.

TABELA 7 - Distribuição de frequência dos docentes pesquisados da UFSC, na categoria classe de magistério

Classe de Magistério	Frequência		
	Absoluta	Relativa	%
Auxiliar	14	0.059	5.9
Assistente	55	0.231	23.1
Adjunto	134	0.563	56.3
Titular	35	0.147	14.7
Total	238	1	100

Fonte: Questionários respondidos

A partir da Tabela 7, constata-se que a maioria dos professores pesquisados são Adjuntos, perfazendo 56.3% (cinquenta e seis ponto três por cento) da amostra.

Já a menor concentração está na classe de magistério Auxiliar, que perfaz um total de 14 (quatorze) docentes pesquisados, isto é, apenas 5.9% (cinco ponto nove por cento).

Mais uma vez, os valores contidos nessa tabela representam um aspecto positivo à instituição, porquanto, em termos de carreira do magistério, são poucos os que se encontram no início da mesma.



#### 4.1.1.7 Função

A Tabela 8 mostra a distribuição de frequência da função ocupada pelos docentes pesquisados, em termos de cargo de chefia.

**TABELA 8 - Distribuição de frequência da função (chefia ou não chefia) ocupada pelos docentes pesquisados da UFSC**

Função	Frequência		
	Absoluta	Relativa	%
Chefia	34	0.143	14.3
Não-chefia	204	0.857	85.7
Total	238	1	100

Fonte: Questionários respondidos

Conforme a Tabela 8, a grande maioria dos docentes pesquisados não ocupa cargo de chefia. Trata-se de 204 (duzentos e quatro) docentes, ou seja, 85.7% (oitenta e cinco ponto sete por cento) dos pesquisados.

Por outro lado, os docentes pesquisados que ocupam cargo de chefia perfazem 14.3% (quatorze ponto três por cento).

#### 4.1.1.8 Local de trabalho

A Tabela 9 apresenta a distribuição de frequência dos docentes pesquisados de acordo com o local de trabalho (Centro de Ensino) a que estão lotados.

De acordo com a tabela, verifica-se que a maior concentração dos docentes pesquisados está no Centro Tecnológico (20.2%), seguido do Centro de Ciências da Saúde (18.9%).

No entanto, o Centro de Desportos caracteriza-se por ter a menor concentração dos respondentes desta pesquisa, apenas 2.9% (dois ponto nove por cento), seguido imediatamente pelo Centro de Ciências Jurídicas (3.8%).

**TABELA 9 - Distribuição de frequência dos docentes pesquisados da UFSC por local de trabalho (Centro de Ensino)**

Local de Trabalho (Centro)	Frequência		
	Absoluta	Relativa	%
Ciências Agrárias	11	0.046	4.6
Ciências Biológicas	20	0.084	8.4
Ciências da Saúde	45	0.189	18.9
Tecnológico	48	0.202	20.2
Ciências Físicas e Matemáticas	26	0.109	10.9
Comunicação e Expressão	24	0.101	10.1
Sócio-Econômico	15	0.063	6.3
De Desportos	7	0.029	2.9
Ciências Jurídicas	9	0.038	3.8
Ciências da Educação	14	0.059	5.9
Ciências Humanas	19	0.080	8.0
Total	238	1	100

Fonte: Questionários Respondidos

#### **4.1.2 Perfil dos docentes pesquisados da UFSC, segundo os fatores intervenientes no processo de avaliação institucional**

Baseando-se nos questionários respondidos, elaboram-se, neste item, a apresentação e a análise dos dados obtidos. Assim, a partir dos dados referentes à segunda parte do questionário, obtém-se afirmações e escalas cujo objetivo é medir o nível de influência de determinados fatores no processo de avaliação institucional da UFSC, na percepção dos seus docentes.

A seguir, serão apresentados os grupos de análise (fatores intervenientes escolhidos), com seus respectivos gráficos.

Os referidos gráficos (Gráficos 1, 2, 3, 4 e 5) mostram as tendências das médias para as respostas dadas em relação a cada uma das afirmativas formuladas para o estudo dos 5 (cinco) fatores intervenientes.

Assim, cada gráfico traz, para cada afirmativa elaborada, as médias

correspondentes ao total dos dados obtidos.

Tem-se que: a) o Gráfico 1 é formado por 17 (dezessete) afirmativas referentes à variável *Filosofia Básica sobre Qualidade e Avaliação*; b) o Gráfico 2 é formado por 14 (quatorze) afirmativas sobre a variável *Cultura Organizacional*; c) o Gráfico 3 é formado por 8 (oito) afirmativas sobre *Aspectos Metodológicos*; d) o Gráfico 4 é formado por 8 (oito) afirmativas sobre *Aspectos Interpessoais* e; e) o Gráfico 5 é formado por 7 (sete) afirmativas referentes à variável *Liderança e Motivação*.

Em verdade, a análise das afirmativas referentes a cada elemento de estudo faz-se através da identificação da posição da média obtida na escala de valores, de 1 a 5, atribuídos para as respostas. No caso, o valor 5 (cinco) representa um sentimento positivo em relação a cada afirmativa e o valor 1 (um) um sentimento negativo sobre a afirmativa. Ou seja, a localização da média do ponto 5 (cinco) ao ponto 4 (quatro) indica que a afirmativa tem reflexo altamente positivo no processo de avaliação institucional. Já, se a média localiza-se do ponto 4 (quatro) ao 3 (três), a percepção do docente indica um reflexo levemente positivo para o processo. Por outro lado, a partir do ponto 3 (três) ao 2 (dois) identifica-se um reflexo levemente negativo para a avaliação. Finalmente, ocorrendo a média entre o ponto 2 (dois) e 1 (um) da escala, significa que a afirmativa tem repercussão extremamente negativa à avaliação da UFSC.

Desse modo, apresenta-se, a seguir, a análise da percepção da UFSC como um todo sobre os, já referidos, fatores que interferem no processo de avaliação institucional.

#### **4.1.2.1 Fator: filosofia básica sobre qualidade e avaliação**

A partir do Gráfico 1, observa-se que as médias apresentam valores próximos, variando entre 4.23 (quatro ponto vinte e três) e 3.24 (três ponto vinte e quatro).

Estes resultados indicam, portanto, que a percepção dos docentes acerca dos temas qualidade e avaliação institucional é levemente positiva, representando posicionamentos favoráveis sobre o próprio Processo de Avaliação da Universidade.

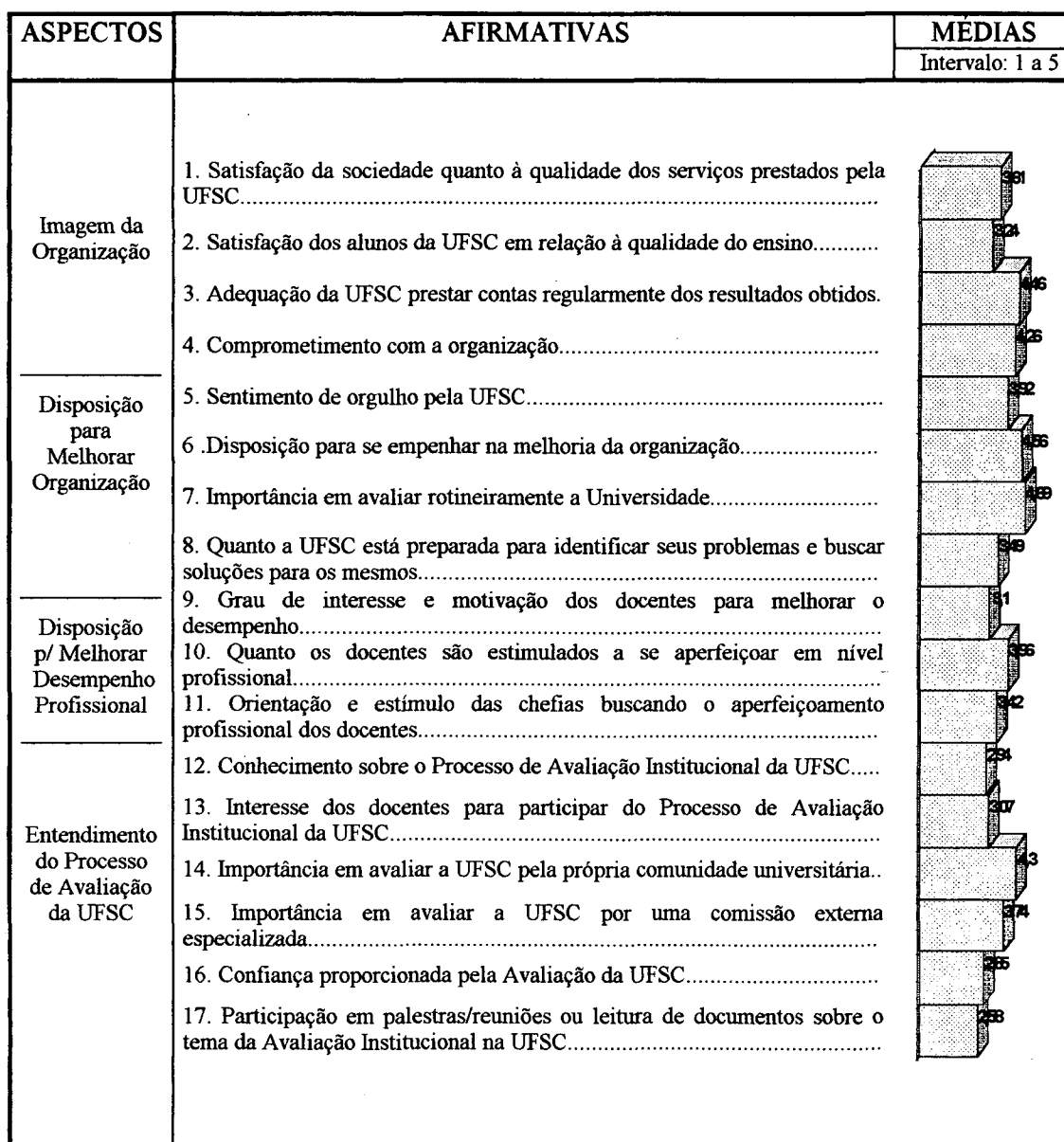
No que tange ao aspecto **Imagem da Organização**, a média geral foi de 3.93 (três ponto noventa e três), indicando que o docente da UFSC tem uma percepção positiva nesse contexto.

Todas as médias referentes a esse aspecto encontram-se na área de caracterização positiva, demonstrando que, tanto a satisfação dos docentes frente aos serviços prestados pela Universidade, como o sentimento de identidade existente em relação a ela, são favoráveis, não só à organização em si, mas, também, ao processo avaliativo pelo qual está passando.

Assim, destaca-se: a) a percepção dos docentes sobre o quão adequado é que a UFSC faça regularmente uma prestação de contas dos resultados, por ela obtidos, para a sociedade (média: 4.52); b) o forte comprometimento dos docentes com a organização (média: 4.26).

A partir dessas médias, observa-se que os professores da UFSC sentem-se altamente comprometidos com a instituição, além de ressaltar uma atitude favorável quanto à prática de tornar público o que acontece no seu interior.

**GRÁFICO 1 - Perfil das respostas dos docentes da UFSC, segundo os aspectos que compõem o fator filosofia básica sobre qualidade e avaliação**



Por outro lado, os professores também sentem que os alunos da Universidade estão apenas levemente satisfeitos com a qualidade do ensino. Trata-se, em verdade, da afirmativa de menor índice (3.36) do grupo.

Os dados anteriormente mencionados demonstram propensão dos docentes para valorizar acentuadamente a instituição, principalmente no que tange a melhorar sua

imagem perante a sociedade

Quanto ao aspecto **Disposição para Melhorar a Organização**, a média geral (4.23) permite afirmar que o docente da UFSC está altamente interessado no atingimento de melhores resultados em nível institucional.

A maior média obtida (4.69) revela que, na percepção do docentes, é acentuadamente importante avaliar, de forma rotineira e regular, a Universidade. De outro modo, a média de menor valor (3.48), destaca que a UFSC está apenas levemente preparada para identificar seus problemas e buscar soluções para os mesmos.

Trata-se de dois pontos de extrema relevância para o processo de avaliação, posto que, no primeiro, verifica-se grande disposição para obter melhorias no desempenho organizacional, já o segundo revela a presença de obstáculos para realizar tal tarefa.

Para o aspecto **Disposição para Melhorar o Desempenho Profissional**, a média geral obtida foi de 3.50 (três ponto cinquenta), indicando haver, por parte dos professores, relativo interesse e estímulo para melhorar o seu próprio desempenho.

Na verdade, as médias presentes nas afirmativas usadas para o estudo desse aspecto estão bastante próximas, mantendo o diagnóstico levantado anteriormente. Destarte, verifica-se: a) Relativo interesse e motivação (média: 3.10) manifestados pelos docentes, no sentido de melhorar o seu desempenho; b) Percepção levemente positiva (3.96) quanto aos estímulos recebidos para o aperfeiçoamento profissional; c) Percepção levemente positiva (3.42) quanto à orientação e estímulo recebidos das chefias para o aperfeiçoamento profissional.

Portanto, os dados indicam que, na UFSC, há apenas leve disposição, tanto por parte dos professores, quanto por parte das chefias, em ter o desempenho docente

melhorado.

O aspecto **Entendimento do Processo de Avaliação Institucional** apresenta a menor média, entre os demais, do fator em estudo: 3.24 (três ponto vinte e quatro). Este valor indica que o grau de conhecimento e interesse dos docentes sobre o Processo de Avaliação Institucional da UFSC é apenas levemente positivo. Constata-se, assim, uma situação pouco favorável para o sucesso do referido processo.

Neste aspecto, destacam-se as médias referentes a duas afirmativas do grupo:

a) Segundo os docentes, o nível de confiança proporcionado pelo Processo de Avaliação, representado pela média 2.85 (dois ponto oitenta e cinco), pode ser considerado reduzido e, conseqüentemente, com reflexo negativo para o processo; b) Também indicando um reflexo pouco favorável para o Processo de Avaliação, a média obtida na afirmativa 17 (2.58) demonstra que, a participação dos docentes em palestras e reuniões e/ou leitura de documentos sobre o tema, é reduzida; c) De outra forma, a maior média obtida (4.29) dá conta de que os docentes consideram extremamente importante que a UFSC seja avaliada pela própria comunidade universitária.

#### **4.1.2.2 Fator: cultura organizacional**

O Gráfico 2 mostra que, considerando as médias dos aspectos inerentes ao fator **Cultura Organizacional**, a percepção dos docentes da UFSC sobre o assunto é levemente positiva (médias em torno de 3.82), com reflexos medianamente favoráveis ao processo de avaliação.

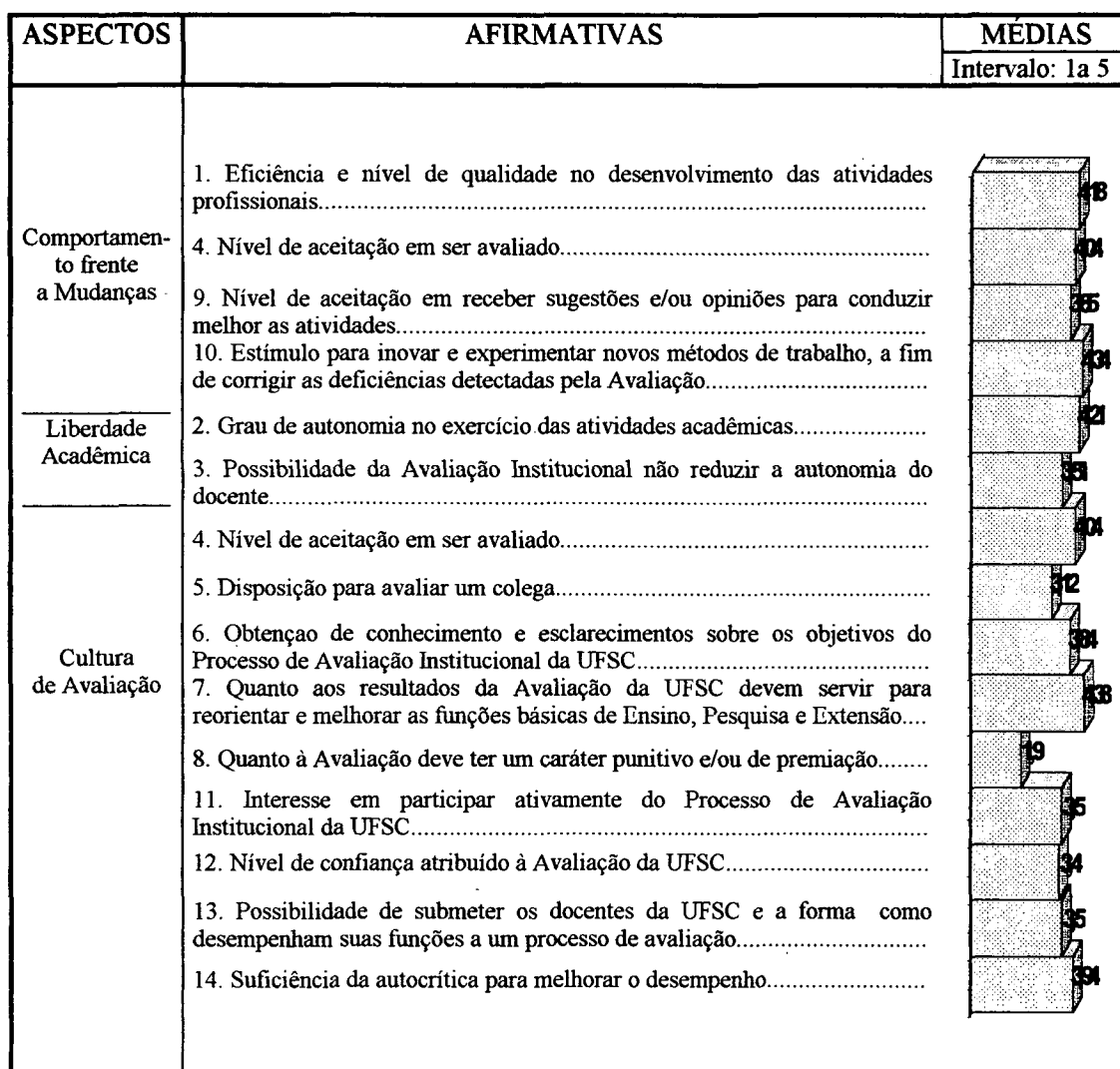
Quanto ao aspecto **Comportamento frente a Mudanças**, nota-se que as médias obtidas estão bem próximas, além de serem todas positivas.

Assim, a maior média (4.34), relativa à afirmativa 10, mostra que os

docentes da UFSC sentem-se altamente estimulados para inovar e experimentar novos métodos de trabalho, a fim de corrigir problemas detectados pela Avaliação Institucional.

De outro modo, a média mais reduzida do grupo (3.85), na afirmativa 9, permite dizer que os professores da Universidade não estão totalmente abertos para receberem sugestões de como conduzir melhor as atividades que desempenham.

**GRÁFICO 2 - Perfil das respostas dos docentes da UFSC, segundo os aspectos que compõem o fator cultura organizacional**



Em relação à afirmativa 1, observa-se uma média bastante alta (4.18) e,



também, um desvio-padrão reduzido (0.69). Nesse sentido, é fácil verificar que, de modo geral, os docentes da UFSC atribuem um alto nível de qualidade às atividades que desempenham, diminuindo, assim, as perspectivas de aceitarem críticas.

Finalmente, os professores revelam que estão muito receptivos à idéia de serem avaliados, conforme a média obtida na afirmativa 4 (4.03).

No estudo do aspecto **Liberdade Acadêmica**, constata-se que os professores da UFSC têm grande autonomia no exercício das suas atividades (média: 4.21). Entende-se, contudo, que este posicionamento pode ter um lado negativo para a Avaliação, já que, com tal liberdade, fica difícil estabelecer e avaliar critérios de desempenho.

Por outro lado, conforme a média verificada na afirmativa 3 (3.51), é mediano o grau de expectativa de ter sua autonomia reduzida diante da Avaliação Institucional. Tal percepção pode ser considerada relativamente positiva para o êxito do processo avaliativo.

Quanto à questão da **Cultura de Avaliação** na Universidade, observa-se certa heterogeneidade nas médias das afirmativas estudadas.

Como ponto positivo para a Avaliação da UFSC, o maior índice (4.38) do aspecto mostra que os docentes desta instituição acreditam, com considerável consenso (desvio-padrão de 0.83), que os resultados obtidos na Avaliação terão um grande papel na melhoria das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.

Além disso, com base na média da afirmativa 5 (3.12), os professores da UFSC sentem-se levemente constrangidos em ter que avaliar um colega. Demonstram, também, estar medianamente esclarecidos sobre os objetivos do processo avaliativo, conforme a média da afirmativa 6 (3.84).

A menor média do grupo (1.90), diz respeito à afirmativa 8, indicando que os professores da UFSC são pouco favoráveis à idéia de utilização da Avaliação como meio de punir e/ou premiar desempenhos.

Revelam, também, um interesse mediano (3.50) em ter uma participação ativa no processo de avaliação da UFSC, e consideram possuir autocrítica suficiente para melhorar seu desempenho (média: 3.94).

Contudo, a percepção dos professores da UFSC quanto à confiabilidade do processo avaliativo, fica aquém das expectativas. Neste caso, a média obtida na afirmativa 12 é somente 3.40 (três ponto quarenta). Adicionalmente, atribuem um índice pouco satisfatório (3.49) quanto à possibilidade de submeter os docentes e a forma como desempenham suas funções a um processo avaliativo.

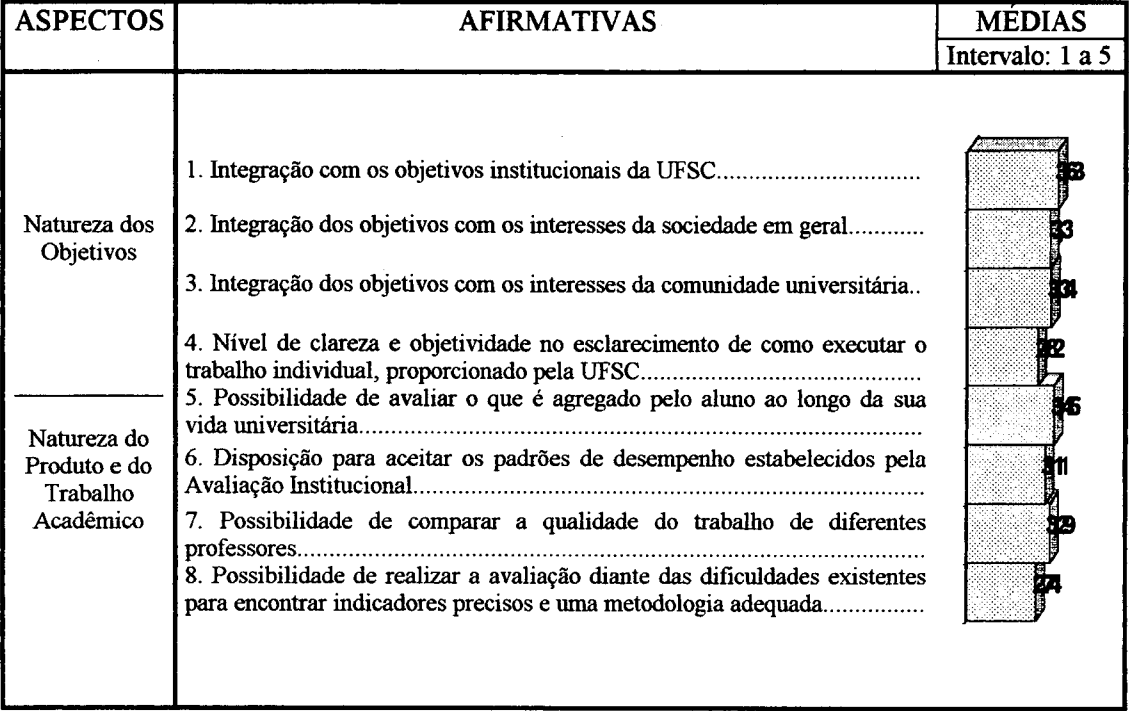
#### **4.1.2.3 Fator: aspectos metodológicos**

Quanto ao fator *Aspectos Metodológicos*, verifica-se, através do Gráfico 3, certa homogeneidade nas médias dos aspectos em estudo.

No que diz respeito ao aspecto **Natureza dos Objetivos Institucionais**, observa-se que as médias obtidas em cada afirmativa estudada encontram-se relativamente próximas umas das outras.

Assim, muito embora a maior média obtida (3.63) diga respeito ao nível de integração dos docentes com os objetivos da Universidade, esse índice demonstra que os mesmos têm conhecimento apenas mediano sobre o assunto. Como agravante, os professores mostram-se bastante insatisfeitos com o nível de clareza e objetividade proporcionado pela UFSC, no esclarecimento de como executar o seu trabalho individual (média: 2.82).

GRÁFICO 3 - Perfil das respostas dos docentes da UFSC, segundo as afirmativas que compõem o fator aspectos metodológicos



Em relação ao aspecto **Natureza do Produto e do Trabalho Acadêmico**, observa-se, também, certa homogeneidade das médias obtidas em cada afirmativa, variando de 2.74 até 3.45. O reflexo desses dados, no tocante ao processo avaliativo, é entendido como pouco satisfatório.

Destaca-se, ainda, que a média verificada na afirmativa 8 (2.74) apresenta tendências negativas para a Avaliação, pois pode-se dizer que os docentes percebem muitas dificuldades para encontrar indicadores precisos e uma metodologia que possibilite avaliar adequadamente o trabalho desempenhado por eles na instituição.

Entretanto, em que pese haver tendências negativas para o processo avaliativo no aspecto em estudo, as demais afirmativas apresentam tendências positivas, ainda que em níveis moderados. Têm-se, assim , algumas constatações: a) Possibilidade

mediana de avaliar o que é agregado pelo aluno ao longo da sua vida universitária (média: 3.45); b) Relativa disposição para aceitar os padrões de desempenho estabelecidos pelo processo de avaliação (média: 3.11); c) Possibilidade moderada de comparar a qualidade do trabalho de diferentes professores (média: 3.29).

Diante desse quadro, é possível afirmar que, de forma geral, os professores da Universidade percebem que os aspectos metodológicos, aqui estudados, relacionados ao processo avaliativo, constituem-se em entraves para o sucesso da avaliação, despertando certa preocupação acerca do tema.

#### 4.1.2.4 Fator: aspectos interpessoais

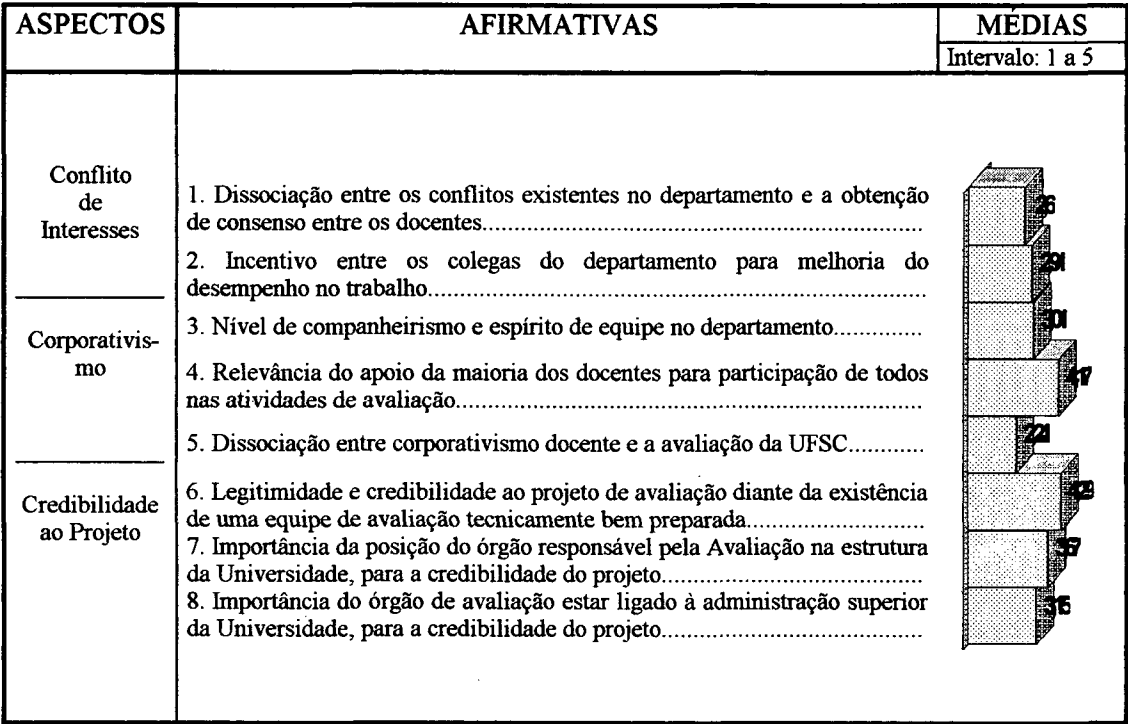
O gráfico 4, referente ao fator *Aspectos Interpessoais*, mostra tendências tanto para o predomínio de aspectos positivos como negativos para a Avaliação Institucional.

No que tange ao aspecto **Conflitos de Interesse**, a média geral é 2.78, sendo que os valores atribuídos para cada uma das afirmativas estão razoavelmente distantes uns dos outros, além de apresentarem-se em níveis bem reduzidos.

Assim, no entendimento dos respondentes, os conflitos existentes no departamento agem negativamente na obtenção de consenso entre os mesmos.

Além disso, a média obtida na afirmativa 2 (2.94) encontra-se na faixa negativa da escala, o que permite dizer que, para os docentes, há pouco incentivo mútuo no departamento, para a melhoria do desempenho no trabalho.

GRÁFICO 4 - Perfil das respostas dos docentes da UFSC, segundo as afirmativas que compõem o fator aspectos interpessoais



Entende-se que os pontos analisados podem converter-se em prejuízos para o Processo de Avaliação Institucional, já que representam formas de comportamento em oposição às premissas básicas do êxito do mesmo. Aparentemente, o docente da UFSC age em favor do seu próprio interesse e não da organização como um todo.

Numa visão geral, no aspecto **Corporativismo**, as médias encontram-se na faixa positiva da escala de valores. Porém, o estudo isolado de cada uma das afirmativas componentes deste aspecto revela duas tendências opostas: a) As afirmativas 3 e 4 têm suas médias na faixa positiva da escala, as quais são 3.01 e 4.17, respectivamente. b) A afirmativa 5 encontra-se na faixa negativa, com média 2.24.

Deste modo, em relação à afirmativa 3, é possível afirmar que, para os docentes da UFSC, o nível de companheirismo e espírito de equipe no departamento,

apesar de existir, não é significativo. Mesmo assim, na afirmativa 4 os professores afirmam ser essencial o apoio da maioria para que todos concordem em participar das atividades avaliativas.

Quanto à afirmativa 5, pode-se dizer que o resultado obtido revela que, na concepção dos docentes, o corporativismo interfere negativamente na avaliação da UFSC.

Já, em relação ao aspecto **Credibilidade ao Projeto**, observa-se uma tendência positiva para o Processo de Avaliação. Neste contexto, destaca-se a afirmativa 6, a qual alcançou média 4.17 (quatro ponto dezessete). Esta indica que, para os docentes da UFSC, o fato da equipe de avaliação demonstrar estar bem preparada e ter conhecimento técnico sobre o assunto é altamente positivo para a avaliação, visto possibilitar condições de imprimir credibilidade ao processo.

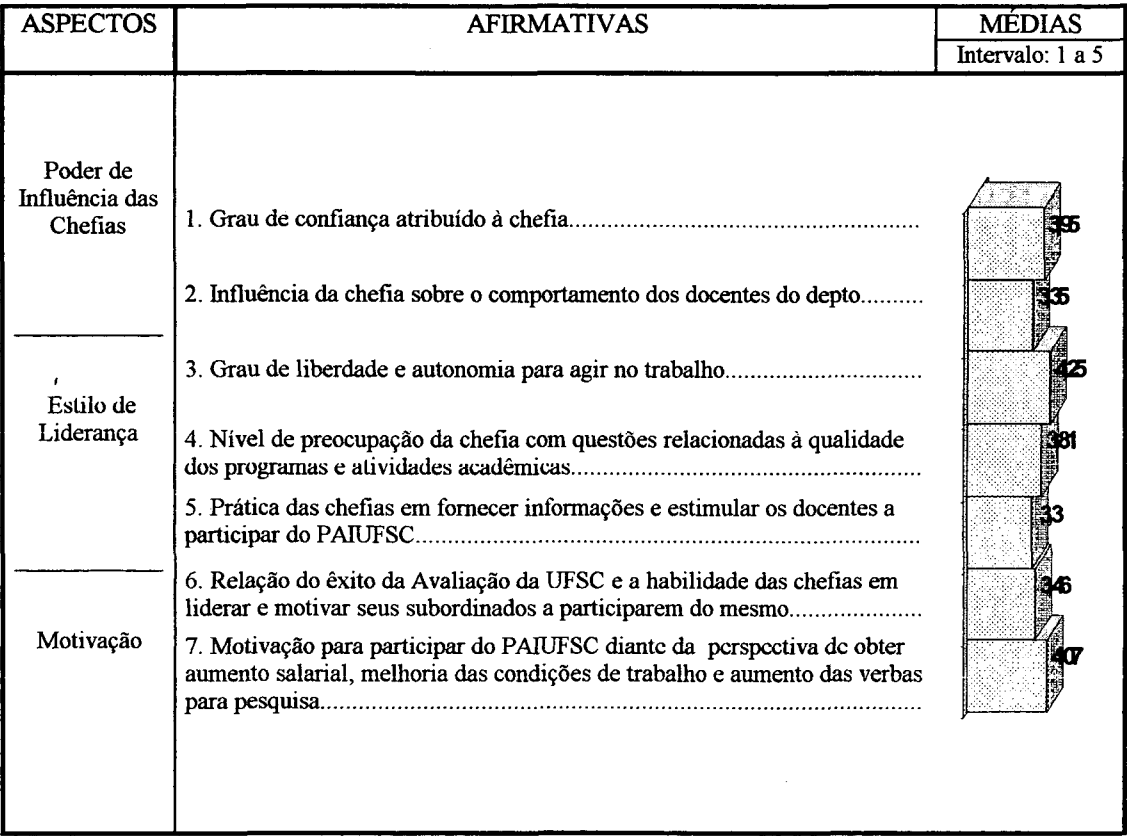
As demais afirmativas, 7 e 8, também alcançaram índices positivos na escala (médias 3.66 e 3.15, respectivamente). Assim, os dados indicam que a posição ou nível hierárquico do órgão de avaliação na estrutura da Universidade é relativamente importante, no que tange à credibilidade dos docentes no projeto. De outro modo, não se considera tão relevante que o órgão de avaliação esteja vinculado à administração superior.

Em relação a essas duas afirmativas (7 e 8), observa-se, ainda, certa heterogeneidade dos valores atribuídos (desvios-padrão de 1.13 e 1.21, respectivamente), demonstrando que não há grande consenso entre os docentes da UFSC sobre o assunto em questão.

4.1.2.5 Fator: liderança e motivação

Considerando o Gráfico 5, tem-se que os aspectos selecionados para o estudo do fator *Liderança e Motivação* apresentam médias relativamente favoráveis para o Processo de Avaliação Institucional.

GRÁFICO 5 - Perfil das respostas dos docentes da UFSC, segundo os aspectos que compõem o fator liderança e motivação



No que tange ao aspecto **Poder de Influência das Chefias**, as médias verificadas (em torno de 3.65) possibilitam dizer que, na opinião dos professores da UFSC, as chefias desempenham um papel relativamente importante na condução e no domínio dos seus subordinados. Em tal aspecto, a média de maior valor (3.95) sugere que o nível de confiança atribuído pelos docentes às suas chefias é razoável. Em verdade,

nota-se que as chefias têm capacidade e espaço para exercerem sua autoridade e liderança, uma vez que têm legitimidade suficiente para tanto. Neste sentido, destaca-se a relevância do poder de um líder em conduzir e influenciar seus seguidores para a busca da qualidade, o que é corroborado pelos docentes da Universidade, na afirmativa 2 (média: 3.5).

Para o aspecto **Estilo de Liderança**, constata-se que o docente da UFSC considera o estilo de liderança da sua chefia razoável (média: 3.81).

Contudo, dentre as afirmativas selecionadas para o estudo desse aspecto, destaca-se a média da afirmativa 3, 4.25 (quatro ponto vinte e cinco). Esta revela que, conforme a teoria já revisada, o profissional universitário está de fato acostumado a agir de forma autônoma, o que é reforçado pelo estilo de liderança vigente na Universidade. De modo geral, tanta autonomia na área acadêmica pode dificultar o processo avaliativo, uma vez que, o profissional nem sempre está aberto a processos que redundam em controle nas suas atividades.

De outro modo, a partir dos índices das afirmativas 4 e 5, 3.81 e 3.31, respectivamente, entende-se que, para os professores da UFSC, a preocupação das chefias com questões relacionadas com qualidade é razoável, trazendo, portanto, reflexos positivos para a avaliação.

Em relação à média geral (3.77), calculada para o aspecto **Motivação**, nota-se que os docentes da UFSC têm expectativas, no que tange a serem e sentirem-se motivados para participar do Processo de Avaliação da instituição, associadas à obtenção de benefícios pessoais.

Quanto à afirmativa 6, com média 3.45, novamente ressalta-se o papel do líder em motivar os docentes para participar do processo de avaliação. Assim, muito



embora a percepção dos docentes da UFSC não seja tão positiva para a Avaliação, o índice de dispersão das respostas não é significativo (desvio-padrão de 1.19), indicando certo consenso em torno da questão.

O resultado ocorrido na afirmativa 7 é bastante revelador (média: 4.07), tornando visível a grande disposição dos professores em participar do Processo de Avaliação da UFSC, condicionado à obtenção de aumento salarial, melhoria das condições de trabalho e aumento das verbas para pesquisa. Além disso, a dispersão das respostas em torno da média apresenta-se reduzida (desvio-padrão de 1.08), significando haver consenso entre os respondentes.

## **4.2 Unidade de análise: Centros de Ensino**

### **4.2.1 Caracterização dos respondentes por Centro de Ensino**

Neste item, desenvolve-se a análise das variáveis idade, tempo de serviço, regime de trabalho, titulação, classe de magistério e função, considerando-se cada Centro de Ensino da UFSC. Tais dados são referentes aos docentes pesquisados e pertencem à primeira parte do questionário.

#### **4.2.1.1 Idade**

A Tabela 10 mostra a distribuição de frequência das idades dos docentes pesquisados, por Centro de Ensino da Universidade.

**TABELA 10 - Distribuição de frequência dos docentes pesquisados, pelos Centros de Ensino da UFSC, na categoria idade**

Centros de Ensino	Classes de Idade					Total %
	Até 30	30 a 39	40 a 49	50 a 59	Mais de 59	
Ciências Agrárias %	0 0.00	5 45.45	4 36.36	2 18.18	0 0.00	11 100
Ciências Biológicas %	0 0.00	9 45.00	8 40.00	3 15.00	0 0.00	20 100
Ciências da Saúde %	2 4.55	18 44.00	17 37.77	7 15.55	1 2.22	45 100
Tecnológico %	1 2.08	13 27.08	31 64.58	3 6.25	0 0.00	48 100
Ciências Físicas e Matemáticas %	0 0.00	11 42.31	14 53.85	1 3.85	0 0.00	26 100
Comunicação e Expressão %	1 4.17	5 20.83	11 45.83	6 25.00	1 4.17	24 100
Sócio-Econômico %	1 6.67	4 26.67	9 60.00	1 6.67	0 0.00	15 100
De Desportos %	0 0.00	1 14.29	5 71.43	1 14.29	0 0.00	7 100
Ciências Jurídicas %	0 0.00	5 55.56	3 33.33	1 11.11	0 0.00	9 100
Ciências da Educação %	0 0.00	5 35.71	5 35.71	4 28.57	0 0.00	14 100
Ciências Humanas %	1 5.26	5 26.31	8 42.10	4 21.05	1 5.26	19 100
<b>Total %</b>	6 2.52	81 34.03	115 48.31	33 13.87	3 1.26	238 100

Fonte: Questionários respondidos

A partir da tabela anterior, pode-se observar que a maioria dos docentes pesquisados está concentrada na faixa dos 30 (trinta) aos 49 (quarenta e nove) anos de idade (82.35% da amostra pesquisada), o que significa dizer que a amostra dos Centros de Ensino é jovem.

Como se vê, o Centro de Ensino que apresenta a amostra pesquisada mais jovem é o Centro Tecnológico, seguido do Centro de Ciências da Saúde e do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, sucessivamente.

Convém destacar, ainda, a reduzida quantidade de professores pesquisados

com idade inferior a 30 (trinta) anos (apenas 2.52% da amostra pesquisada) e superior a 59 (cinquenta e nove) anos de idade (apenas 1.26% da amostra pesquisada).

#### 4.2.1.2 Tempo de serviço

Na Tabela 11, tem-se a distribuição de frequência do tempo de serviço dos docentes pesquisados nos Centros de Ensino da Universidade.

TABELA 11 - Distribuição de frequência dos docentes pesquisados, pelos Centros de Ensino da UFSC, na categoria tempo de serviço

Centros de Ensino	Classes de Tempo de Serviço (anos)					Total %
	Menos 5	05 a 09	10 a 14	15 a 19	Mais de 19	
Ciências Agrárias %	2 18.18	3 27.27	1 9.10	4 36.36	1 9.10	11 100
Ciências Biológicas %	4 20.00	2 10.00	6 30.00	5 25.00	3 15.00	20 100
Ciências da Saúde %	9 20.00	7 15.55	9 20.00	10 22.22	10 22.22	45 100
Tecnológico %	7 14.58	6 12.50	15 31.25	14 29.17	6 12.50	48 100
Ciências Físicas e Matemáticas %	5 19.23	0 0.00	4 15.38	13 50.00	4 15.38	26 100
Comunicação e Expressão %	9 37.50	1 4.17	5 20.83	4 16.67	5 20.83	24 100
Sócio-Econômico %	2 13.33	2 13.33	3 20.00	3 20.00	5 33.33	15 100
De Desportos %	1 10.29	0 0.00	0 0.00	2 28.57	4 57.14	7 100
Ciências Jurídicas %	2 22.22	1 11.11	2 22.22	2 22.22	2 22.22	9 100
Ciências da Educação %	3 21.43	3 21.43	2 14.29	2 14.29	4 28.57	14 100
Ciências Humanas %	8 42.10	4 21.05	3 15.78	1 5.26	3 15.78	19 100
<b>Total %</b>	52 21.85	29 12.18	50 21.00	60 25.21	47 19.75	238 100

Fonte: Questionários respondidos

Constata-se que mais da metade (55.04%) dos docentes pesquisados nos Centros de Ensino têm menos de 5 (cinco) anos até 14 (quatorze) anos de atividades

desenvolvidas na UFSC. Neste sentido, 44.95% dos professores pesquisados apresentam 15 (quinze) anos ou mais de tempo de serviço nesta instituição.

Na amostra pesquisada, o Centro de Ensino que apresenta docentes com menor tempo de serviço (menos de 5 anos) é o Centro de Ciências Humanas, com 42.10%, seguido imediatamente pelo Centro de Comunicação e Expressão (37.50%) e pelo Centro de Ciências Jurídicas (22.22%).

Por outro lado, na mesma amostra, o Centro de Desportos é o que apresenta professores com mais tempo de serviço (mais de 19 anos), com 57.14%, seguido pelo Centro Sócio-Econômico (33.33%) e pelo Centro de Educação (28.57%).

#### **4.2.1.3 Sexo**

A Tabela 12 indica a distribuição de frequência correspondente à categoria Sexo dos docentes pesquisados, por Centro de Ensino.

Para a amostra pesquisada, verifica-se que grande parte dos docentes pesquisados é do sexo masculino (64.28% da amostra pesquisada), sendo que, o Centro de Ensino com maior número de professores masculinos pesquisados, é o Centro de Ciências Jurídicas (88.89%), seguido, sucessivamente, pelo Centro de Desportos (85.71%) e pelo Centro Tecnológico (81.25%).

Já, no que tange aos docentes pesquisados do sexo feminino, o Centro de Ensino com maior quantidade é o Centro de Educação (78.57%), seguido pelo Centro de Ciências Humanas (47.36%) e pelo Centro de Ciências Biológicas (45.00%).

**TABELA 12 - Distribuição de frequência dos docentes pesquisados, pelos Centros de Ensino da UFSC, na categoria sexo**

Centros de Ensino	Sexo		Total %
	Masculino	Feminino	
Ciências Agrárias %	8 72.73	3 27.27	11 100
Ciências Biológicas %	11 55.00	9 45.00	20 100
Ciências da Saúde %	25 55.55	20 44.44	45 100
Tecnológico %	39 81.25	9 18.75	48 100
Ciências Físicas e Matemáticas %	17 65.38	9 34.62	26 100
Comunicação e Expressão %	14 58.33	10 41.67	24 100
Sócio-Econômico %	12 80.00	3 20.00	15 100
De Desportos %	6 85.71	1 14.29	7 100
Ciências Jurídicas %	8 88.89	1 11.11	9 100
Ciências da Educação %	3 21.43	11 78.57	14 100
Ciências Humanas %	10 52.63	9 47.36	19 100
<b>Total %</b>	<b>153 64.28</b>	<b>85 37.71</b>	<b>238 100</b>

Fonte: Questionários respondidos

#### **4.2.1.4 Regime de trabalho**

Na Tabela 13, observa-se a distribuição de frequência do regime de trabalho dos docentes pesquisados, por Centros de Ensino.

Verifica-se que, para a amostra deste estudo, o maior número de docentes pesquisados em regime de trabalho 20h semanais encontra-se no Centro de Ciências Jurídicas (22.22%), seguido pelo Centro Sócio-Econômico (20.00%), e pelo Centro de

Ciências Biológicas (20.00 %).

TABELA 13 - Distribuição de frequência dos docentes pesquisados, pelos Centros de Ensino da UFSC, na categoria regime de trabalho

Centros de Ensino	Regime de Trabalho			Total %
	20h	40h	DE	
Ciências Agrárias %	0 0.00	0 0.00	11 100.00	11 100
Ciências Biológicas %	4 20.00	0 0.00	16 80.00	20 100
Ciências da Saúde %	6 13.34	13 27.89	26 57.77	45 100
Tecnológico %	1 2.08	1 2.08	46 95.83	48 100
Ciências Físicas e Matemáticas %	0 0.00	1 3.85	25 96.15	26 100
Comunicação e Expressão %	0 0.00	2 8.33	22 91.67	24 100
Sócio-Econômico %	3 20.00	1 6.67	11 73.33	15 100
De Desportos %	0 0.00	0 0.00	7 100	7 100
Ciências Jurídicas %	2 22.22	2 22.22	5 55.56	9 100
Ciências da Educação %	0 0.00	1 7.14	13 92.86	14 100
Ciências Humanas %	2 1052	0 0.00	17 89.47	19 100
<b>Total %</b>	<b>18 7.56</b>	<b>21 8.82</b>	<b>199 83.61</b>	<b>238 100</b>

Fonte: Questionários respondidos

Com respeito aos docentes com regime de trabalho 40h semanais, a maior concentração está no Centro de Ciências da Saúde (28.89%), seguido pelo Centro de Ciências Jurídicas (22.22%).

Já, para os docentes pesquisados em regime de trabalho DE (Dedicação Exclusiva), constata-se as maiores concentrações no Centro de Ciências Agrárias (100%) e no Centro de Desportos (100%), seguidos, sucessivamente, pelo Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (96.15%), Centro Tecnológico (95.83%), Centro de

Educação (92.86%) e Centro de Ciências Humanas (89.47%).

#### 4.2.1.5 Titulação

A Tabela 14 mostra a distribuição de frequência da Titulação dos docentes pesquisados, por Centro de Ensino.

TABELA 14 - Distribuição de frequência dos docentes pesquisados, pelos Centros de Ensino da UFSC, na categoria titulação

Centros de Ensino	TITULAÇÃO					Total %
	Bacharelado/Licenciatura	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado	
Ciências Agrárias %	0 0.00	0 0.00	6 54.55	5 45.45	0 0.00	11 100
Ciências Biológicas %	1 5.00	2 10.00	8 40.00	6 30.00	3 15.00	20 100
Ciências da Saúde %	7 15.56	13 28.89	21 46.67	4 8.89	0 0.00	45 100
Tecnológico %	0 0.00	3 6.25	22 45.83	22 45.83	1 2.08	48 100
Ciências Físicas e Matemáticas %	0 0.00	0 0.00	12 46.15	8 30.77	6 23.08	26 100
Comunicação e Expressão %	2 8.33	3 12.50	8 33.33	7 29.17	4 16.67	24 100
Sócio-Econômico %	2 13.33	1 6.67	10 66.67	2 13.33	0 0.00	15 100
De Desportos %	0 0.00	4 57.14	3 42.86	0 0.00	0 0.00	7 100
Ciências Jurídicas %	1 11.11	1 11.11	5 55.56	2 22.22	0 0.00	9 100
Ciências da Educação %	1 7.14	5 35.71	7 50.00	0 0.00	1 7.14	14 100
Ciências Humanas %	0 0.00	2 10.53	10 52.63	6 31.58	1 5.26	19 100
<b>Total %</b>	14 5.88	34 14.29	112 47.062	63 26.05	16 6.72	238 100

Fonte: Questionários respondidos

Constata-se que todos os Centros de Ensino apresentam a maior parte (mais de 80.00%) dos docentes pesquisados com nível de formação superior à graduação.

A propósito, verifica-se que o Centro de Ciências Agrárias possui a maior

concentração (100%) de docentes pesquisados com formação equivalente a Mestrado e Doutorado, seguido pelo Centro Tecnológico (91.67%) e pelo Centro de Ciências Humanas (84.21%). Destaca-se, ainda, o Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, apresentando 23.08% de professores pesquisados com título de Pós-Doutorado.

Quanto ao nível de formação correspondente a Bacharelado/Licenciatura, o Centro de Ensino com maior concentração destes professores é o Centro de Ciências da Saúde (15.56%), seguido pelo Centro Sócio-Econômico (13.33%) e pelo Centro de Ciências Jurídicas (11.11%).

Já, o Centro de Desportos possui 57.14% dos docentes pesquisados com nível de formação correspondente à Especialização, seguido pelo Centro de Educação (35.71%).

#### **4.2.1.6 Classe de magistério**

A Tabela 15 apresenta a distribuição de frequência da Classe de Magistério dos docentes pesquisados, nos Centros de Ensino.

A partir da presente tabela, pode-se constatar que o Centro de Educação apresenta o maior número (28.57%) de docentes pesquisados na classe de magistério Auxiliar, seguido pelo Centro Sócio-Econômico (13.33%).

Em relação à classe de magistério Assistente, a maior concentração de docentes encontra-se no Centro de Ciências Humanas (36.84%), seguido pelo Centro de Ciências Agrárias (36.36%) e pelo Centro de Ciências da Saúde (29.00%).

Já, no que tange à classe de magistério Adjunto, destaca-se o Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, possuindo a maior concentração de professores pesquisados (92.31%), seguido pelo Centro de Desportos (85.71%) e pelo Centro de



Ciências Biológicas (75.00%).

TABELA 15 - Distribuição de freqüência dos docentes pesquisados, pelos Centros de Ensino da UFSC, na categoria classe de magistério

Centros de Ensino	CLASSE DE MAGISTÉRIO				Total %
	Auxiliar	Assistente	Adjunto	Titular	
Ciências Agrárias %	0 0.00	4 36.36	4 36.36	3 27.27	11 100
Ciências Biológicas %	1 5.00	3 15.00	15 75.00	1 5.00	20 100
Ciências da Saúde %	5 11.11	13 29.00	23 51.11	4 8.90	45 100
Tecnológico %	0 0.00	12 25.00	27 56.25	9 18.75	48 100
Ciências Físicas e Matemáticas %	0 0.00	1 3.85	24 92.31	1 3.85	26 100
Comunicação e Expressão %	1 4.17	6 25.00	10 41.67	7 29.17	24 100
Sócio-Econômico %	2 13.33	4 26.67	5 33.33	4 26.67	15 100
De Desportos %	0 0.00	1 14.29	6 85.71	0 0.00	7 100
Ciências Jurídicas %	1 11.11	2 22.22	4 44.44	2 22.22	9 100
Ciências da Educação %	4 28.57	3 21.43	5 35.71	2 14.29	14 100
Ciências Humanas %	0 0.00	7 36.84	10 52.63	2 10.52	19 100
<b>Total %</b>	14 5.88	56 23.52	133 55.58	35 14.71	238 100

Fonte: Questionários respondidos

Finalmente, o Centro de Comunicação e Expressão possui o maior número (29.17%) de professores pesquisados na classe de magistério Titular, seguido pelo Centro de Ciências Agrárias (27.27%) e pelo Centro Sócio-Econômico (26.67%).

#### 4.2.1.7 Função

Na Tabela 16 observa-se a distribuição de freqüência da função ocupada

pelos docentes pesquisados, nos Centros de Ensino.

Neste caso, classificam-se os professores entre aqueles que ocupam cargo de chefia e os que não ocupam.

**TABELA 16 - Distribuição de frequência dos docentes pesquisados, pelos Centros de Ensino da UFSC, na categoria função (Chefia, Não Chefia)**

Centros de Ensino	FUNÇÃO		Total %
	Chefia	Não Chefia	
Ciências Agrárias %	2 18.11	9 81.82	11 100
Ciências Biológicas %	1 5.00	19 95.00	20 100
Ciências da Saúde %	7 15.56	38 84.44	45 100
Tecnológico %	9 18.75	39 81.25	48 100
Ciências Físicas e Matemáticas %	0 0.00	26 100.0	26 100
Comunicação e Expressão %	4 16.67	20 83.33	24 100
Sócio-Econômico %	3 20.00	12 80.00	15 100
De Desportos %	2 28.57	5 71.43	7 100
Ciências Jurídicas %	2 22.22	7 71.78	9 100
Ciências da Educação %	2 14.29	12 85.71	14 100
Ciências Humanas %	2 10.52	17 89.47	19 100
<b>Total</b> %	34 14.29	204 85.71	238 100

Fonte: Questionários respondidos

Como mostra a tabela 16, o Centro de Desportos apresenta a maior concentração (28.57%) de docentes pesquisados ocupando cargo de chefia na UFSC, seguido pelo Centro de Ciências Jurídicas (22.22%).

De outro modo, o Centro de Ciências Físicas e Matemáticas apresenta o

maior número de professores pesquisados que não ocupam cargo de chefia (100%), seguido pelo Centro de Ciências Biológicas (95.0%).

#### **4.2.2 Perfil dos docentes pesquisados, por Centro de Ensino, segundo os fatores intervenientes no processo de avaliação institucional**

Com base nos questionários respondidos, pretende-se, neste item, verificar as tendências de percepções dos docentes da UFSC, por Centro de Ensino, acerca de aspectos relacionados com a Avaliação Institucional, definidos previamente nos objetivos deste trabalho.

##### **4.2.2.1 Fator: filosofia básica sobre qualidade e avaliação**

A partir dos resultados obtidos, observa-se que, entre os vários Centros de Ensino da UFSC, os docentes tendem a perceber a questão da Qualidade e Avaliação (vide anexo II - Quadro 1), num contínuo, de forma levemente negativa (média: 2.93) até altamente positiva (4.40).

Quanto ao aspecto **Imagem da Organização**, de modo geral, os professores da UFSC consideram extremamente relevante que a instituição faça, regularmente, uma prestação de contas para a sociedade dos resultados por ela obtidos, alcançando média 4.43 (quatro ponto quarenta e três). No caso, verifica-se que a maior média (4.80) ocorre no Centro de Educação, e a menor média (3.41) no Centro de Ciências Agrárias.

Por outro lado, no entendimento dos docentes, a satisfação geral dos estudantes da UFSC, em relação à qualidade do ensino, merece a menor média no aspecto em estudo (3.36), apesar de ser um índice positivo. Assim, o Centro de Ciências Biológicas apresentou a maior preocupação nesse sentido, com média 3.00 (três ponto

zero).

Em relação à **Disposição para Melhorar a Organização**, pode-se dizer que, entre os Centros de Ensino da UFSC, considera-se muito importante avaliar regularmente a Universidade, já que as médias obtidas variam entre os valores 4.53 (quatro ponto cinquenta e três) e 5.00 (cinco ponto zero). A percepção do Centro de Educação quanto a essa questão, por exemplo, tem repercussões altamente positivas no Processo de Avaliação da UFSC, uma vez que obteve a maior média (5.00). Entende-se, dessa forma, que tais docentes encontram-se bastante conscientes em relação à necessidade de elevar o nível de qualidade da Universidade.

Neste mesmo aspecto, a menor média revela, de outra forma, que a UFSC está apenas levemente preparada para identificar seus problemas e buscar soluções para os mesmos. Trata-se da percepção do Centro de Ciências Agrárias (média: 3.18).

Já, com relação à **Disposição para Melhorar o Desempenho Profissional**, observam-se variações entre as percepções colhidas nos vários Centros de Ensino da UFSC, identificando-se desde repercussões levemente negativas à Avaliação Institucional até altamente positivas.

Portanto, neste bloco de afirmativas, destaca-se a afirmativa 9, com índices negativos na maioria dos grupos. A menor média (2.61) é verificada no Centro de Ciências Agrárias, o qual considera que os docentes da UFSC têm pouco interesse e motivação para melhorar o desempenho. Em verdade, observa-se aí um problema que deveria ser rapidamente equacionado para se ter pleno êxito no Processo de Avaliação Institucional, já que a questão da avaliação está intrinsecamente ligada à questão da melhoria da qualidade. Além do mais, é premissa básica que os elementos avaliados concordem em participar espontaneamente do processo e sintam-se responsáveis pela

busca da melhoria institucional.

Por outro lado, o mesmo Centro (Ciências Agrárias) comporta também a maior média (4.70), na afirmativa 10, revelando que tais docentes recebem muito estímulo para o aperfeiçoamento profissional. Pressupõe-se, assim, que os professores deste centro não se sentem motivados, nem interessados em melhorar seu desempenho, mas, por outro lado, têm chances de fazê-lo.

Ainda, pode-se perceber que há grande variação entre as médias obtidas para o aspecto **Entendimento do Processo de Avaliação Institucional**. Este quadro demonstra, inicialmente, a heterogeneidade de opiniões entre os Centros de Ensino da UFSC.

Destarte, a partir das afirmativas 12, 13, 16 e 17, identificam-se índices bastante baixos em todos os centros. Quanto à afirmativa 12, as médias variam entre 2.38 (Centro de Ciências Agrárias) e 3.33 (Centro de Ciências Jurídicas), indicando que os docentes conhecem muito pouco a respeito do Processo de Avaliação Institucional da UFSC. Ao mesmo tempo, para a afirmativa 13, destaca-se o Centro de Desportos (com média 2.71), cujos professores mostram-se pouco interessados em participar do referido processo. Completando, igualmente, este quadro negativo, identifica-se que o grau de confiança proporcionado pelo Processo de Avaliação entre os Centros de Ensino da UFSC é bastante reduzido, especialmente para o Centro Sócio-Econômico, já que a média é somente 2.53 (dois ponto cinquenta e três). Como se vê, a menor média (2.00) ocorreu na afirmativa 17, onde se pode perceber que a participação dos docentes do Centro de Ciências Biológicas em palestras/reuniões ou na leitura de documentos sobre a Avaliação Institucional da Universidade, deixa a desejar.

Concomitantemente, com base nas médias da afirmativa 14, é possível dizer

que, de modo geral, os docentes dos vários Centros de Ensino, especialmente os do Centro de Ciências Jurídicas (4.93), consideram que é muito importante que a UFSC seja avaliada pela própria comunidade universitária.

#### **4.2.2.2 Fator: cultura organizacional**

Quanto ao fator em estudo, pode-se observar grandes variações entre os índices obtidos nas afirmativas estudadas. Contudo, se forem considerados os Centros de Ensino, verifica-se certa homogeneidade entre as percepções dos docentes acerca dos aspectos que compõem o fator *Cultura Organizacional* (vide anexo II - Quadro 2).

Assim, nota-se que os Centros de Ensino da UFSC demonstram ter um **Comportamento frente a Mudanças** bastante similar, apresentando índices entre 3.97 (três ponto noventa e sete) e 4.24 (quatro ponto vinte e quatro).

Segundo as percepções colhidas no Centro de Educação (4.50), pode-se dizer que, neste local de trabalho, encontram-se os professores mais confiantes acerca da qualidade e eficiência do trabalho que desempenham. Em oposição, no Centro de Ciências Agrárias estão os menos confiantes (3.69).

De modo geral, os Centros de Ensino da UFSC demonstram um nível de aceitação, no que diz respeito à avaliação, bastante satisfatório (em torno de 4.05), com exceção do Centro de Educação, que apresenta o menor índice (3.50). Neste caso, é natural que os professores tenham certas restrições em serem avaliados, já que se consideram tão eficientes no que fazem.

Quanto à afirmativa 9, observam-se, também, índices bem satisfatórios (em torno de 3.90) quanto ao nível de aceitação dos centros em receber sugestões para conduzir melhor as atividades docentes. Destaca-se, novamente, o Centro de Ciências

Agrárias, com a maior média (4.30). Por outro lado, o Centro de Ciências da Saúde parece ter mais restrições (3.46) nesse sentido.

Demonstrando, ainda, um comportamento bastante positivo diante de mudanças, os professores do Centro de Ciências Jurídicas (4.77) são os que possuem maior disposição para experimentar novos métodos de trabalho, após a realização da avaliação. Por outro lado, o Centro de Ciências da Saúde (3.46) tem destaque por se sentir menos estimulado para tanto.

Quanto ao aspecto **Liberdade Acadêmica**, o grau de autonomia nas atividades acadêmicas, percebido pelos vários Centros de Ensino, pode ser considerado mediano. Neste contexto, destacam-se o Centro de Educação, com a maior média (4.42), e o Centro de Ciências Agrárias com a menor média (3.76).

Contudo, há uma certa homogeneidade entre os Centros de Ensino ao considerarem que a autonomia do docente não está livre de ser reduzida com a Avaliação Institucional. O Centro Sócio-Econômico (3.13), por exemplo, é o mais temeroso quanto a esta questão, em oposição ao Centro de Comunicação e Expressão, (4.00).

Já em relação à **Cultura de Avaliação**, os Centros de Ensino apresentam opiniões similares para cada uma das afirmativas.

Inicialmente, percebe-se certo constrangimento em avaliar um colega, principalmente na opinião do Centro de Ciências Humanas (2.44). Por outro lado, o nível de disposição do Centro de Ciências Jurídicas em fazer tal coisa é bem satisfatório (4.12).

Também como ponto positivo para a Processo Avaliativo da UFSC, os professores do Centro de Educação demonstram ter o maior nível de esclarecimento

sobre os objetivos da Avaliação Institucional (4.46), enquanto os do Centro de Ciências Biológicas são os menos conhecedores (3.45).

Destarte, o próprio Centro de Educação (4.84) destaca-se por entender que os resultados da Avaliação da UFSC têm o grande papel de melhorar o ensino, a pesquisa e a extensão. Ao passo que, de acordo com a afirmativa 8, os docentes do Centro de Desportos (1.28) e do Centro de Educação (1.30) mostram-se bastante contrários ao caráter de punição e/ou de premiação da Avaliação.

Ainda, o interesse dos Centros de Ensino em participar ativamente do processo avaliativo da UFSC não é tão significativo. Assim é que, os docentes do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (2.80) são os menos interessados, enquanto que os professores do Centro Sócio-Econômico demonstram estar mais interessados (3.83).

Da mesma forma, o nível de confiança atribuído ao Processo de Avaliação deixa a desejar (médias em torno de 3.40). Os professores do Centro de Educação (3.91) são os que mais confiam no processo, enquanto que os do Centro de Ciências Biológicas apresentam o menor índice de confiança (3.10).

Quanto à afirmativa 13, a grande variação entre as médias obtidas revela a diversidade de opiniões em relação à obrigatoriedade dos docentes da UFSC serem submetidos a um processo avaliativo. Os docentes do Centro de Ciências Humanas são os que têm a visão mais negativa (2.76) a esse respeito. Já, o Centro de Ciências Agrárias não observa tantos impeditivos, apresentando uma visão mais otimista (média: 4.23).

Nesse mesmo sentido, tanto o Centro de Ciências Jurídicas como o Centro de Ciências Humanas, ambos com média 4.22, entendem que sua autocrítica é bastante suficiente para melhorar o desempenho profissional. De outro modo, os professores do



Centro de Educação parecem não confiar tanto na sua autocrítica (3.66), o que os torna mais abertos a outros meios que possibilitem a melhoria do desempenho profissional.

#### **4.2.2.3 Fator: aspectos metodológicos**

Com base nos *aspectos metodológicos* envolvidos na Avaliação Institucional (vide anexo II - Quadro 3), e partindo da análise dos resultados obtidos, pretende-se tecer considerações acerca das percepções dos docentes em cada Centro de Ensino, destacando-se os pontos mais relevantes.

Para o aspecto **Natureza dos Objetivos Institucionais** são verificados, na maioria dos centros, índices positivos, porém, com tendência ligeiramente negativa. Com isso, deduz-se que o entendimento dos docentes da UFSC quanto a esse assunto é insatisfatório, repercutindo negativamente no processo avaliativo, posto que a Avaliação Institucional consiste, basicamente, na determinação do quanto os objetivos institucionais estão sendo atingidos.

Com relação ao nível de integração com os objetivos da Universidade, percebem-se índices positivos, destacando-se o Centro Sócio-Econômico (4.06), cujos professores consideram-se altamente informados sobre os referidos objetivos. Porém, tanto o Centro de Ciências Físicas e Matemáticas (3.23), como o Centro de Ciências Humanas (3.22) apresentam as menores médias, significando que estes professores estão pouco informados sobre os objetivos da UFSC.

As demais afirmativas (2, 3 e 4) apresentam índices que variam entre 2.15 (dois ponto quinze) e 3.63 (três ponto sessenta e três), com predominância de valores negativos. Depreende-se, assim, que na percepção dos docentes dos vários Centros de Ensino - especialmente o Centro de Ciências Agrárias -, a integração dos objetivos

institucionais com os objetivos da comunidade interna e externa é apenas regular. Além disso, os docentes do Centro de Ciências Biológicas (2.15), mais que os outros, consideram que a UFSC não esclarece com objetividade e clareza o que ela espera do trabalho individual do professor.

Quanto ao aspecto **Natureza do Produto e Trabalho Acadêmico**, nas afirmativas 5, 6 e 7 ocorreram médias positivas para a maioria dos Centros de Ensino. Contudo, com reflexos apenas levemente positivos para o Processo de Avaliação Institucional.

A propósito, destaca-se a afirmativa 8, com médias negativas na grande maioria dos centros, caracterizando claramente um consenso em torno das dificuldades metodológicas que envolvem a avaliação.

Corroborando com os resultados obtidos na afirmativa 4, os índices da afirmativa 8 mostram-se, também, muito pessimistas para a Avaliação da UFSC. Com exceção do Centro de Desportos (3.14), todos os demais apresentam médias negativas (entre 2.33 e 2.95), revelando que, para os professores pesquisados, há pouca possibilidade de se realizar um processo avaliativo na UFSC, diante das dificuldades para encontrar indicadores precisos e uma metodologia adequada.

#### **4.2.2.4 Fator: aspectos interpessoais**

No estudo dos *Aspectos Interpessoais* que envolvem a Avaliação (vide anexo II - Quadro 4), percebem-se grandes variações entre os índices obtidos em cada afirmativa, indo desde 4.24 (bom) até 2.24 (pouco satisfatório). Contudo, considerando-se a escala contínua de valores, observa-se, para cada afirmativa, certa homogeneidade das médias entre os Centros de Ensino.

O aspecto **Conflito de Interesses** suporta, predominantemente, médias negativas. Assim, as afirmativas 1 e 2 apresentam índices com reflexos negativos para o Processo de Avaliação Institucional.

Os centros parecem comungar da opinião de que os conflitos existentes no departamento interferem demasiadamente na obtenção de consenso entre os docentes, destacando-se o Centro de Ciências Agrárias (1.91). Além disso, também o Centro de Ciências Agrárias (2.54) considera que os professores não têm o hábito de incentivar um colega a melhorar o seu desempenho.

Diante desse quadro, deduz-se que o êxito no Processo de Avaliação da UFSC depende intensamente de uma ação que possibilite a aglutinação da comunidade acadêmica em torno da relevância que a busca da qualidade tem para a instituição.

No aspecto **Corporativismo** predominam médias negativas na maioria dos Centros de Ensino, tanto para a afirmativa 3 como para afirmativa 5. Assim, especialmente, no Centro de Ciências Biológicas (2.50), percebe-se pouco espírito de equipe e companheirismo entre os docentes.

No que diz respeito à homogeneidade das médias da afirmativa 4, parece haver consenso entre os Centros de Ensino no que tange à influência negativa do corporativismo docente sobre a Avaliação da UFSC, destacando-se a opinião do Centro de Ciências Agrárias (1.84).

Por outro lado, as médias da afirmativa 4 demonstram que, para a maioria dos Centros de Ensino da UFSC, é muito importante haver a participação da maioria, para que todos os docentes decidam participar do Processo Avaliativo. Nesta linha, o Centro de Educação tem a opinião mais significativa (média: 4.33).

Já, em relação à **Credibilidade em torno do Projeto**, observa-se uma

tendência para médias razoáveis e boas.

Neste caso, quanto à afirmativa 6, todas as médias são positivas, destacando-se o Centro de Ciências Humanas, com a maior média (4.47). Em verdade, para esses docentes, a legitimidade e credibilidade em torno do Projeto de Avaliação da UFSC têm relação direta com a presença de uma equipe de avaliação bem preparada e com conhecimento técnico adequado. Além disso, a posição do órgão de avaliação na estrutura hierárquica foi considerada determinante por todos os centros, em especial, pelo Centro de Ciências da Saúde (média: 4.02).

E por fim, comparando as médias dos Centros de Ensino diante da afirmativa 8, nota-se que os professores não consideram tão essencial ter o órgão de avaliação ligado à administração superior da UFSC, especialmente se for considerada a opinião do Centro de Ciências Biológicas (com média 2.30).

#### **4.2.2.5 Fator: liderança e motivação**

Verifica-se que há certa homogeneidade nas médias dos aspectos (vide anexo II - Quadro 5) que compõem o fator *Liderança e Motivação*, além de se verificarem índices positivos na maioria dos Centros de Ensino.

No aspecto **Poder de Influência das Chefias**, inicialmente, pode-se dizer que todos os Centros atribuem um nível de confiança bastante razoável às suas chefias, com médias que vão de 3.33 (três ponto trinta e três) até 4.42 (quatro ponto quarenta e dois).

Nota-se, ainda, que os menores índices ocorrem na afirmativa 2, permitindo concluir que nos Centros de Ensino predomina a opinião de que o grau de influência das chefias sobre o comportamento dos professores não é tão intenso. Sobressaem-se, nesse

caso, o Centro de Ciências Agrárias (3.00) e o Centro de Ciências Jurídicas (3.00).

Com relação ao aspecto **Estilo de Liderança**, há uma grande variação entre as médias atribuídas nas afirmativas, indo desde 2.07 (pouco satisfatório) até 4.71 (muito bom).

Assim, segundo os vários Centros de Ensino, concede-se uma quantidade satisfatória de liberdade e autonomia para agir no trabalho. Neste sentido, o Centro de Desportos tem a opinião mais significativa (média: 4.71). Isto indica, porém, que o uso de critérios-padrão de avaliação dos docentes fica limitado, em face do elevado grau de autonomia que gozam.

Como agravante, as médias atribuídas para as afirmativas 4 e 5 revelam que há uma preocupação, apenas razoável, das chefias com questões relacionadas à qualidade das atividades acadêmicas e à Avaliação Institucional da UFSC. As menores médias, para ambas as afirmativas, são encontradas no Centro de Ciências Agrárias (3.38 e 2.07, respectivamente), justificadas, talvez, pela distância física deste centro com o *campus* da UFSC.

Por fim, com respeito ao aspecto **Motivação**, observa-se, também, certa heterogeneidade das médias obtidas para as suas afirmativas.

Assim, quanto à afirmativa 6, os índices podem ser considerados baixos, o que permite dizer que, especialmente na opinião dos professores do Centro de Ciências Biológicas (2.85), não há uma relação muito forte entre o êxito do Processo de Avaliação e a habilidade das chefias em liderar e motivar os docentes para participarem do mesmo.

Por outro lado, apresentando índices maiores, a perspectiva de obter aumento salarial, melhoria das condições de trabalho e aumento das verbas para pesquisa

parecem motivar muito os docentes a participar do Processo de Avaliação da UFSC. Destaca-se, no presente caso, o Centro de Ciências Biológicas (média: 4.30).

#### **4.3 Unidade de análise: variáveis individuais**

Este item objetiva verificar e analisar as várias percepções dos docentes pesquisados com relação aos fatores que interferem no Processo de Avaliação Institucional, considerando-se as variáveis individuais Regime de Trabalho, Titulação, Classe de Magistério e Função (Chefia, Não Chefia).

A cada fator, associa-se um grupo de afirmativas, conforme a seguir:

- Fator Filosofia Básica sobre Qualidade e Avaliação: vide Anexo II, Quadro 1;
- Fator Cultura Organizacional: vide Anexo II, Quadro 2;
- Fator Aspectos Metodológicos: vide Anexo II, Quadro 3;
- Fator Aspectos Interpessoais: vide Anexo II, Quadro 4;
- Fator Liderança e Motivação: vide Anexo II, Quadro 5.

##### **4.3.1 Perfil dos docentes pesquisados, segundo o regime de trabalho e os fatores intervenientes no Processo de Avaliação Institucional**

Para esta análise, são considerados os docentes da categoria Regime de Trabalho DE (Dedicação Exclusiva), bem como os docentes de 20h (vinte horas semanais) e 40h (quarenta horas semanais).

#### **4.3.1.1 Fator: filosofia básica sobre qualidade e avaliação**

No aspecto **Imagem da Organização**, não há variações significativas entre as médias obtidas para cada uma das categorias de regime de trabalho. Isto significa dizer que tanto o docente DE (média: 3.95), como o docente de 40h (média: 3.95) e o de 20h (média: 3.80) têm uma imagem razoável da Universidade.

Neste contexto, há que se destacar os resultados obtidos para as afirmativas 3 e 4.

Quanto à primeira, afirmativa 3, observa-se, além da ocorrência dos maiores índices do aspecto, também a menor variação entre as médias, denotando que os professores, seja de 20h, 40h ou DE, entendem ser adequado, com grau semelhante de importância, que a UFSC faça regularmente uma prestação de contas para a sociedade dos resultados por ela obtidos.

Muito embora, a afirmativa 4 apresente, também, índices altamente positivos, observa-se aí as maiores variações entre as médias. Destaca-se, nesse ponto, a opinião dos docentes em regime de trabalho DE (4.31), que demonstram o grau mais elevado de orgulho e apreço pela UFSC, em oposição aos docentes de 20h (3.88). Dessa forma, pode-se deduzir que o nível de comprometimento dos professores DE com a instituição é superior aos demais.

No tocante ao aspecto **Disposição para Melhorar a Organização**, este apresenta as maiores médias do fator (média geral: 4.09).

Destaca-se, assim, a afirmativa 7, onde se releva a importância da prática rotineira e regular da avaliação na Universidade (média geral: 4.57), especialmente na opinião dos docentes DE (4.74).

Já, os docentes de 40h, apresentam a menor média do aspecto (3.35),

sugerindo que a UFSC está levemente preparada, apenas, para identificar seus problemas e buscar soluções para os mesmos.

Com relação ao aspecto **Disposição para Melhorar o Desempenho Profissional**, os professores de 40h denotam ter o maior nível de disposição (3.50) em relação aos demais, muito embora não sejam observadas diferenças significativas entre as opiniões.

Com médias que refletem tendências negativas para a Avaliação Institucional da UFSC, os docentes apresentam pouco interesse e motivação para melhorar o seu desempenho (3.06), com destaque para os docentes de 40h (2.90). De outra forma, os docentes têm uma percepção positiva (média geral: 3.81) quanto ao estímulo recebido para o aperfeiçoamento profissional, principalmente, na visão da categoria DE (4.01).

De modo geral, os docentes das 3 (três) categorias de regime de trabalho da UFSC atribuem médias regulares ao aspecto **Entendimento do Processo de Avaliação Institucional**. Neste bloco, o destaque fica por conta dos professores de 40h (4.31), os quais consideram extremamente importante que a avaliação da UFSC seja feita pela própria comunidade universitária.

Já, a confiança proporcionada pelo Processo de Avaliação é pouco satisfatória, especialmente no modo de ver dos docentes 40h (2.72). Além disso, a afirmativa 10 exibe médias bem reduzidas, revelando que, principalmente, os professores de 20h (2.23) não têm participado muito de palestras ou lido documentos sobre o tema Avaliação Institucional.

#### **4.3.1.2 Fator: cultura organizacional**

Quanto ao aspecto **Comportamento frente a Mudanças**, observam-se



índices positivos nas afirmativas que o compõem.

Na afirmativa 9 ocorrem os menores índices (em torno de 3.50), indicando que os docentes de 20h (3.12) são os que têm mais restrições em receber sugestões para melhorar o desempenho, em oposição aos docentes em regime de trabalho DE (3.96).

Quanto à afirmativa 10, notam-se os maiores índices (em torno de 4.30). Nesta, tanto docentes DE (4.34), como de 20h (4.31) e de regime de trabalho 40h (4.31), sentem-se altamente estimulados para experimentar novos métodos de trabalho como consequência dos resultados colhidos pela Avaliação da UFSC.

No que tange à **Liberdade Acadêmica**, os docentes 40h (4.30) são os que sentem mais autonomia no exercício das suas atividades, muito embora os professores DE (4.20) e de 20h (4.23) também consideram-se com bastante liberdade para agir.

De outro modo, enquanto os docentes de 40h (3.31) e os DE (3.48) temem a possibilidade de redução de autonomia do professor em função da Avaliação, os docentes 20h (4.11) mostram-se bem mais otimistas a esse respeito.

Com relação ao aspecto **Cultura de Avaliação**, inicialmente há que se destacar a afirmativa 4, onde os docentes DE (4.13) demonstram o maior nível de aceitação pela avaliação, em oposição aos docentes em regime de trabalho 20h (3.68) e 40h (3.37).

Outro destaque fica por conta da afirmativa 7, onde ocorrem os maiores índices do aspecto em estudo. Nesta, nota-se que, tanto os docentes DE (4.42), como os professores de 40h (4.29) e de 20h (4.10), entendem que a grande importância da avaliação institucional está em poder reorientar e melhorar a pesquisa, a extensão e o ensino praticados na Universidade.

Por outro lado, especialmente, na opinião dos professores DE (1.86), a

avaliação não deve ser usada como meio de punição e/ou de premiação.

Já, quanto ao nível de confiança atribuído ao Processo de Avaliação, notam-se índices pouco satisfatórios. Assim, na percepção dos docentes DE (3.39), de 20h (3.29) e de 40h (3.58), o referido processo é apenas medianamente confiável.

#### **4.3.1.3 Fator: aspectos metodológicos**

Com relação à **Natureza dos Objetivos Institucionais**, os índices sugerem que tanto os docentes DE (3.28), como os docentes 20h (3.10) e 40h (3.12), não têm grandes conhecimentos sobre o assunto.

Diante desse quadro, os professores 40h (3.75) são os que mais conhecem os objetivos institucionais, imediatamente seguidos pelos docentes DE (3.65). Contudo, as opiniões dos docentes 40h e de 20h, sobre as afirmativas 2 (3.15) e 3 (3.20), respectivamente, demonstram, mais intensamente, que tais objetivos estão pouco integrados aos interesses da sociedade e da comunidade universitária.

Além disso, a afirmativa 4 revela que os docentes de 20h (3.20), mais que os outros, entendem que a UFSC define de forma pouco clara e objetiva o que ela espera em relação ao trabalho individual do professor.

Com base nesses dados, é possível dizer que a avaliação do produto do trabalho universitário fica dificultada, posto que os objetivos organizacionais, além de não serem bem conhecidos, não são considerados plenamente adequados.

No aspecto **Natureza do Produto e Trabalho Acadêmico**, ocorrem as médias mais reduzidas do fator em estudo. Os docentes de 20h, por exemplo, não são muito otimistas (3.18) quanto à possibilidade de avaliar o que é agregado pelo aluno ao longo da sua vida universitária.

Identificam-se, na afirmativa 6, índices preocupantes. Nesta, os docentes de 40h (2.79) demonstram a menor disposição para aceitar os padrões de desempenho estabelecidos pelo Processo de Avaliação Institucional.

Para completar, seja na opinião dos docentes DE (2.71), como na opinião dos docentes de 20h (2.67) e de 40h (3.05), há poucas possibilidades de se realizar a avaliação da UFSC, diante de dificuldades metodológicas existentes.

#### **4.3.1.4 Fator: aspectos interpessoais**

Através dos resultados obtidos, observa-se que os **Conflitos de Interesse** são percebidos com mais intensidade pelos docentes 20h (3.21), não obstante haver pouca variação entre as médias dos professores DE (2.73) e 40h (2.81).

Assim, a análise da opinião dos docentes sobre a afirmativa 1, a menor média do grupo (2.75), indica que, especialmente para os docentes DE (2.56), os conflitos de interesse existentes no departamento têm capacidade para interferir de forma negativa na obtenção de consenso.

Ainda, as médias obtidas para o aspecto **Corporativismo** deixam evidente a grande preocupação dos docentes em relação a este assunto. Os docentes DE entendem, por exemplo, que o nível de companheirismo e espírito de equipe no departamento é pouco satisfatório (2.97). Por conseguinte, é possível dizer que, no mínimo entre estes docentes, será mais difícil obter consenso em relação às questões referentes à qualidade e avaliação.

Outro posicionamento a destacar é o dos docentes de 20h (4.27), revelando que a participação do grupo, no Processo de Avaliação, está muito condicionada ao apoio da maioria dos docentes.

Quanto à interferência que o corporativismo pode causar na Avaliação da UFSC, a preocupação é maior, também, entre os docentes DE (2.20), logo sucedido pelos professores de 20h (2.40) e pelos de 40h (2.58).

A **Credibilidade ao Projeto** se dá, igualmente, em níveis razoáveis. Na afirmativa 6, as médias atribuídas são as mais altas deste aspecto, sendo que é mais importante para os docentes DE (4.31) a existência de uma equipe de avaliação adequadamente preparada para que o Processo de Avaliação possa ser considerado legítimo e com credibilidade.

Por outro lado, as menores médias (afirmativa 8) demonstram não se considerar tão importante a vinculação do órgão de avaliação com a administração superior, especialmente na opinião dos docentes DE (3.13).

#### **4.3.1.5 Fator: liderança e motivação**

A partir da análise dos resultados obtidos, identificam-se alguns pontos medianamente favoráveis (médias em torno de 3.70) ao processo avaliativo, seja por parte dos docentes 20h, 40h ou DE.

Verificando o aspecto **Poder de Influência das Chefias**, nota-se que a opinião mais expressiva é a dos professores 20h (3.91). Dessa forma, ainda, os professores 20h (4.94) parecem ter mais confiança nos chefes do que os demais.

Porém, todas as categorias de regime de trabalho consideram que a influência da chefia é apenas regular (3.45) sobre o comportamento dos docentes. Nesta linha, destaca-se a categoria 20h, com média 3.53 (três ponto cinquenta e três). Por conseguinte, deduz-se que tais docentes são mais fáceis de serem trabalhados no tocante às questões da avaliação.

Quanto ao aspecto **Estilo de Liderança**, a afirmativa considerada mais relevante diz respeito ao grau de liberdade e autonomia do docente para agir no trabalho. Neste caso, os professores 20h (4.35) e DE (4.27) sentem-se com mais autonomia que os de 40h (3.95).

Sobre o modo como as chefias costumam lidar com questões ligadas à qualidade e avaliação, os docentes atribuem índices apenas medianos, indicando ser necessária uma mudança nesse quadro em benefício da própria avaliação. Assim, os professores 20h atribuem a maior média (3.94) para o nível de preocupação das chefias com a qualidade das atividades acadêmicas.

Da mesma forma, a média (3.25) atribuída pelos professores DE sobre o modo como são informados e estimulados a participar do Processo de Avaliação Institucional, deixa a desejar.

Para o aspecto **Motivação**, observa-se certa homogeneidade entre as percepções das várias categorias de regime de trabalho, estando todas em torno de 3.70 (três ponto setenta).

Quanto à afirmativa 6, os docentes 40h (3.75) são os que consideram mais forte a relação entre o êxito do Processo de Avaliação da UFSC e a habilidade das chefias em liderar e motivar seus subordinados a participar do mesmo. Já, no que tange ao uso de instrumentos motivacionais para aumentar a participação no Processo Avaliativo, os professores DE (4.11) mostram-se os mais predispostos.

#### **4.3.2 Perfil dos docentes pesquisados, segundo a titulação e os fatores intervenientes no Processo de Avaliação Institucional**

Para a análise da variável individual Titulação, são considerados os docentes

da categoria Bacharelado/Licenciatura, Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado.

#### **4.3.2.1 Fator: filosofia básica sobre qualidade e avaliação**

Quanto à **Imagem da Organização**, pode-se dizer que, de modo geral, os docentes a consideram razoável (3.90), com tendência para ótima. Verifica-se, assim, que os professores na categoria Especialização (4.05) têm a imagem mais positiva da Universidade, em oposição aos docentes com Pós-Doutorado (3.78).

Para o aspecto em estudo, a afirmativa 3 é considerada a mais relevante. Nesta, os professores na categoria Especialização (4.67) acham muito adequado que a UFSC faça regularmente uma prestação de contas para a sociedade dos resultados obtidos por ela.

Por outro lado, a afirmativa 2 recebe os menores índices, especialmente pelos docentes na categoria Pós-Doutorado (3.06). Com isso, é possível dizer que, na percepção destes docentes, os estudantes da UFSC não estão muito satisfeitos com a qualidade dos serviços prestados pela instituição.

No aspecto **Disposição para Melhorar a Organização**, observa-se a maior média (4.20) do fator em estudo, especialmente em decorrência dos professores com título de Mestrado (4.34).

Assim, nota-se que os docentes, em geral, têm grande disposição para melhorar a Universidade (4.54), especialmente os da categoria Pós-Doutorado (4.80) e da categoria Mestrado (4.61).

Sendo igualmente positivo para a Avaliação da UFSC, as médias atribuídas pelos docentes na afirmativa 3 revelam que todas as categorias de titulação acham muito

importante a Universidade ser avaliada rotineiramente (médias em torno de 4.50). Destaca-se, aí, o posicionamento dos docentes com título de Mestrado (4.76) e com título de Especialização (4.70).

Observa-se, ainda, que a disposição para melhorar o desempenho profissional é apenas regular, seja por parte das categorias Bacharelado/Licenciatura, Mestrado, Especialização, Doutorado ou Pós-Doutorado (médias em torno de 3.49).

Mesmo assim, os professores na categoria Pós-Doutorado (2.68) são os que se mostram menos motivados e interessados em melhorar o seu desempenho. Apontam, ainda, na afirmativa 11 (2.81), a falha dos chefes nessa tarefa. Em contrapartida, os professores com título de Bacharelado/Licenciatura (4.07) são os que se sentem mais estimulados a se aperfeiçoarem profissionalmente.

Já, no aspecto **Entendimento do Processo de Avaliação Institucional**, identifica-se a menor média (3.20) do fator em estudo, devido, principalmente, à percepção dos professores na categoria Doutorado (3.06).

Quanto à afirmativa 12, os professores com Bacharelado/Licenciatura (2.50) dizem-se os menos conhecedores do Processo de Avaliação Institucional da UFSC, contra os da categoria Mestrado (3.15).

Por outro lado, os mesmos docentes, com Bacharelado/Licenciatura, consideram-se os mais interessados em participar do processo (3.38), em oposição aos detentores do título de Doutorado (2.80).

Destaca-se, também, a afirmativa 14, na qual os professores da categoria Bacharelado/Licenciatura (4.57), mais que os outros, consideram muito importante que a UFSC seja avaliada pela própria comunidade universitária.

Contudo, verifica-se, neste aspecto, um ponto pouco satisfatório para a

Avaliação da UFSC. Nota-se que os professores, independente da categoria, têm participado muito pouco de palestras/reuniões ou lido pouco sobre o tema Avaliação Institucional na UFSC (2.46). Nesse contexto, sobressaem as médias dos professores com Pós-Doutorado (2.18) e Doutorado (2.31).

#### **4.3.2.2 Fator: cultura organizacional**

Com relação ao aspecto **Comportamento frente a Mudanças**, considera-se satisfatório o nível de aceitação dos docentes em serem avaliados. A propósito, a categoria Bacharelado/Licenciatura é a que apresenta maior nível de resistência (3.50), em oposição aos professores Doutores (4.37).

Ainda, seja qual for a titulação, os professores demonstram muita vontade em inovar a fim de corrigir as falhas detectadas pela Avaliação Institucional. Quanto a isso, os docentes com titulação de Bacharelado/Licenciatura (4.53) e de Especialização (4.52) são os mais enfáticos.

No aspecto **Liberdade Acadêmica**, verifica-se que o nível de autonomia no exercício das atividades é maior entre os docentes com Pós-Doutorado (4.31), embora o referido nível dos demais também seja alto.

Na afirmativa 3, porém, notam-se índices significativos quanto à possibilidade de redução de autonomia em decorrência da Avaliação Institucional. Observa-se, assim, que este receio é mais marcante entre os professores com Doutorado (3.32). Já, os docentes com Pós-Doutorado (3.87) mostram-se os mais otimistas em relação ao assunto.

Quanto ao aspecto **Cultura de Avaliação**, observa-se que os docentes com Doutorado (4,37) concordam mais intensamente em serem avaliados. Por outro lado, os



professores com Bacharelado/Licenciatura são apenas medianamente receptivos à idéia.

Entretanto, entre as várias percepções da afirmativa 5, verifica-se certo constrangimento dos docentes em avaliar os colegas. Dentro desse contexto, destaca-se o posicionamento negativo dos professores com Especialização (2,79).

Mesmo assim, a posição dos docentes quanto ao papel da Avaliação Institucional, como processo capaz de melhorar as atividades-fins da Universidade, é bastante positiva. Os professores com Mestrado (4.50) são os que dão maior importância para a função da Avaliação.

Por outro lado, os professores respondentes não consideram importante que a Avaliação Institucional sirva como meio de punição e/ou premiação do docente. Destaca-se, aí, a opinião dos docentes com Mestrado (1.57).

No que tange ao interesse de participar ativamente do Processo de Avaliação da UFSC, os índices ficam aquém das expectativas. Assim, os docentes com Bacharelado/Licenciatura são os mais interessados (3.69), em oposição aos Doutores (3.22).

#### **4.3.2.3 Fator: aspectos metodológicos**

O estudo do fator *Aspectos Metodológicos* mostra, em linhas gerais, que o posicionamento dos docentes da UFSC, nas várias categorias de titulação, não é muito favorável ao Processo de Avaliação Institucional, posto que as médias se encontram em torno de 3.00 (três ponto zero).

Por conseguinte, observa-se que, para o aspecto **Natureza dos Objetivos Institucionais**, os professores na categoria Especialização e Pós-Doutorado são os que apresentam índices mais preocupantes (em torno de 3.20).

Na afirmativa 1, os docentes com Bacharelado/Licenciatura (3.14) demonstram ser os menos conhecedores dos objetivos institucionais, enquanto os professores na categoria Doutorado (3.48) mostram-se os mais conhecedores dos referidos objetivos.

Quanto às afirmativas 2 e 3, todas as categorias de docentes acham que é apenas regular o nível de integração dos objetivos institucionais com os interesses da sociedade e da comunidade universitária (médias em torno de 3.30).

Distingue-se, neste contexto, a afirmativa 4, cujas médias atribuídas (em torno de 2.85) revelam que, para os docentes, a UFSC define de forma pouco clara e objetiva o que espera do trabalho individual. Os docentes na categoria Pós-Doutorado (2.62) são os mais insatisfeitos quanto a essa questão, seguidos imediatamente pelos professores com Mestrado (2.78).

No aspecto **Natureza do Produto e Trabalho Acadêmico**, observam-se as menores médias do fator em estudo.

Na afirmativa 8, por exemplo, verificam-se índices desanimadores. Nesta, os docentes na categoria Especialização (2.63) são os que mais reconhecem obstáculos para realizar a Avaliação Institucional diante das dificuldades metodológicas existentes. Por outro lado, os professores com Pós-Doutorado (3.18) não são tão pessimistas a esse respeito.

#### **4.3.2.4 Fator: aspectos interpessoais**

Analisando os resultados obtidos, verifica-se certa variação nas médias, o que torna possível dizer que a percepção dos docentes sobre os *Aspectos Interpessoais* que envolvem a Avaliação varia desde posicionamentos negativos até positivos. Sendo

assim, pode-se deduzir, pelo aspecto **Conflito de Interesse**, que os docentes na categoria Doutorado (2.62) sentem mais intensamente a interferência desse tipo de conflito na obtenção do consenso entre os colegas. Além disso, tanto professores Doutores (2.85) quanto Pós-Doutores (2.87) alertam sobre a falta de incentivo mútuo entre os colegas para a melhoria do desempenho.

Sendo assim, deduz-se que a legitimidade e o consenso em torno do Processo de Avaliação da UFSC, são obtidos mais facilmente entre os professores com Especialização e Mestrado do que entre os das categorias Doutorado e Pós-Doutorado.

No que tange ao aspecto **Corporativismo**, identificam-se as menores médias do fator em estudo. Neste, os docentes nas categorias Doutorado (3.03) e Pós-Doutorado (3.04) são os mais insatisfeitos com o espírito de equipe e companheirismo existente no departamento.

Por outro lado, as várias categorias consideram o apoio da maioria dos docentes altamente importante (4.13) para que todos participem nas atividades de Avaliação, principalmente na opinião dos docentes das categorias Especialização (4.25) e na categoria Mestrado (4.21). Já a categoria Pós-Doutorado apresenta a menor média (4.00).

Igualmente, como ponto negativo à Avaliação, o nível de interferência que o corporativismo tem sobre o Processo Avaliativo é bastante preocupante (2.19), na opinião das várias categorias. Destaca-se, aí, a percepção dos professores com Pós-Doutorado (1.87) e com Doutorado (2.05).

Novamente, seja qual for a titulação do docente pesquisado, considera-se muito relevante (4.21) que a equipe de avaliação mostre-se bem preparada tecnicamente, para que o Projeto possa desfrutar de credibilidade. Nesse setor, tanto os docentes com

Pós-Doutorado (4.43), como os com Doutorado (4.39), deixam bem claro este posicionamento.

De outro modo, observa-se que a posição do órgão de avaliação na estrutura hierárquica da universidade não é tão relevante para a maioria dos docentes (médias em torno de 3.20). Com exceção, é claro, dos docentes com Pós-Doutorado (4.00) e dos com Mestrado (4.00).

#### **4.3.2.5 Fator: liderança e motivação**

Percebe-se certa homogeneidade entre as médias atribuídas ao fator *Liderança e Motivação*, além dos índices estarem dentro de um padrão de relacionamento positivo com a Avaliação Institucional.

Quanto ao **Poder de Influência das Chefias**, os docentes com Especialização (4.17) e com Bacharelado/Licenciatura (4.14) são os que mais confiam na chefia.

Já os professores na categoria Doutorado (3.21) e Pós-Doutorado (3.27) entendem, mais intensamente, que o poder de influência das chefias sobre o comportamento dos docentes não é tão significativo.

No aspecto **Estilo de Liderança**, os docentes na categoria Especialização (4.45) e na categoria Pós-Doutorado (4.37) sentem-se com mais autonomia para agir no trabalho.

De todo esse quadro, decorre que, para o êxito do Processo de Avaliação, será necessário um trabalho mais intenso dos líderes em convencer os docentes com Doutorado e Pós-Doutorado.

Além do mais, o nível de preocupação apresentado pelas chefias com

questões relacionadas à qualidade e avaliação não vem agradando muito aos docentes das várias categorias, posto que, tanto para a afirmativa 4, como para a 5, ocorrem as médias 3.85 (três ponto oitenta e cinco) e 3.32 (três ponto trinta e dois), respectivamente.

De acordo com os docentes, o aspecto **Motivação** mostra perspectivas mais otimistas para Avaliação da UFSC.

Assim, os docentes na categoria Bacharelado/Licenciatura (3.78) são os que mais percebem que o papel das chefias em liderar e motivar os docentes para participarem da Avaliação é essencial para o êxito do Processo. Por outro lado, os docentes com Doutorado (3.23) não crêem tanto nisso. Além do mais, são os próprios professores na categoria Doutorado (4.23) os que mais acreditam no uso de outras formas de incentivo (obter aumento salarial, melhoria das condições de trabalho e aumento das verbas) para motivar a participação no Processo de Avaliação da UFSC.

#### **4.3.3 Perfil dos docentes pesquisados, segundo a classe de magistério e os fatores intervenientes no Processo de Avaliação Institucional**

Na análise desta variável individual, são considerados os docentes das diferentes classes de magistério Auxiliar, Assistente, Adjunto e Titular.

##### **4.3.3.1 Fator: filosofia básica sobre qualidade e avaliação**

Os resultados obtidos no estudo do fator *Filosofia Básica sobre Qualidade e Avaliação* mostram uma heterogeneidade entre as percepções dos docentes das várias classes de magistério, observando-se desde posicionamentos altamente positivos (em torno de 4.50) para a Avaliação da UFSC, até percepções bem negativas (em torno de

2.50).

No aspecto **Imagem da Organização**, os professores da classe Auxiliar (4.09) e da classe Titular (4.00) são os que têm a imagem mais positiva da UFSC. Todos os demais tendem a ter uma imagem apenas regular, deduzindo-se que estes observam mais os problemas da instituição.

Neste aspecto, a afirmativa 3 chama a atenção por apresentar as maiores médias. Assim, é consenso entre os docentes da classe Auxiliar (4.46), Assistente (4.56), Adjunto (4.50) e Titular (4.52) que a UFSC deva fazer regularmente uma prestação de contas para a sociedade.

Os docentes da classe Adjunto são os mais críticos em relação à satisfação da sociedade (3.54) e dos estudantes (3.30) quanto aos serviços prestados pela UFSC.

Verifica-se, ainda, que os docentes das várias classes de Magistério têm um forte sentimento de orgulho (4.30) em relação à UFSC, especialmente os docentes Titulares (4.46).

Quanto ao aspecto **Disposição para Melhorar a Organização**, as médias mais elevadas do fator em estudo ocorrem por parte dos docentes da classe Assistente (4.37) e da classe Adjunto (4.27).

No que tange à disposição para melhorar a imagem da organização, observa-se muito equilíbrio entre as médias atribuídas, além de um posicionamento bastante positivo, de todas as classes, quanto a esse fator (médias em torno de 4.50).

Além disso, todas as classes consideram muito importante (4.65) que a UFSC seja avaliada rotineiramente e regularmente, sobressaindo-se as percepções dos docentes Auxiliar (4.75) e dos Adjunto (4.72).

Contudo, ao analisar a **Disposição para Melhorar o Desempenho**

**Profissional**, constata-se índices menos significativos (em torno de 3.50).

Os docentes da classe de magistério Assistente (3.07), por exemplo, são os que se mostram menos interessados e motivados para melhorar o desempenho. Mesmo assim, a referida classe (4.02) reconhece haver bastante estímulo para que se aperfeiçoem em nível profissional.

No aspecto **Entendimento do Processo de Avaliação Institucional**, fica evidente, na afirmativa 1 (2.92), o quanto se desconhece sobre o assunto, onde os docentes da classe Auxiliar (2.64) apresentam o menor nível de conhecimento.

Quando se analisa o interesse em participar do Processo de Avaliação da UFSC, verificam-se médias pouco satisfatórias. Assim, os docentes da classe Titular destacam-se com o menor índice do grupo (2.82), contra os da classe Assistente (3.15).

Quanto à equipe de avaliação, considera-se muito importante (4.30) que esta seja originária da própria comunidade universitária, especialmente para a classe Assistente (4.63).

Por outro lado, seja qual for a classe de magistério, nota-se que o nível de acesso dos professores a reuniões e documentos sobre a Avaliação da UFSC está muito aquém das expectativas (média geral: 2.61).

#### **4.3.3.2 Fator: cultura organizacional**

Com relação ao **Comportamento frente a Mudanças**, observa-se que as várias classes de magistério têm opiniões bem semelhantes e muito positivas no que tange ao próprio Processo de Avaliação da UFSC.

Assim, mostram-se tranqüilos em aceitar sugestões de como proceder para desempenhar melhor suas atividades, sobretudo entre os docentes da classe Assistente

(4.31). No entanto, os Adjuntos (3.66) e Titulares (3.77) não estão tão receptivos à idéia.

No fator em estudo, destacam-se, também, os índices referentes à afirmativa 10. Nesta, tanto os docentes da classe Titular (4.43), como os da classe Assistente (4.35), Adjunto (4.31) e Auxiliar (4.30), revelam-se altamente estimulados em mudar o modo de agir como forma de corrigir as falhas detectadas pela Avaliação da UFSC.

No estudo do aspecto **Liberdade Acadêmica**, os docentes da UFSC indicam ter alto grau de autonomia para agir no trabalho, principalmente os professores da classe Adjunto (4.23). Este quadro, apesar de ser positivo em termos de desempenho profissional do docente, apresenta-se como potencial obstáculo à Avaliação Institucional.

Além disso, de acordo com os índices verificados na afirmativa 3, os professores da classe Auxiliar (3.14), mais que os outros, temem a redução da autonomia do docente como consequência da Avaliação Institucional. Trata-se de mais um ponto negativo para o Processo avaliativo.

No que tange ao aspecto **Cultura de Avaliação**, nota-se certa heterogeneidade entre as médias apuradas, especialmente de uma alternativa para outra.

Em relação ao nível de aceitação em serem avaliados, os professores Assistentes (4.15) demonstram estar mais receptivos à idéia, enquanto os docentes da classe Auxiliar (3.71) são os que têm mais restrições.

Por outro lado, todas as classes apontam certo constrangimento em avaliar um colega, sobretudo na opinião dos docentes da classe Assistente (3.05).

Quanto ao grau de conhecimento dos objetivos do Processo Avaliativo, os docentes da classe Auxiliar (4.00) parecem os mais informados, enquanto os da classe Titular (3.65) são os menos esclarecidos.



Para a afirmativa 7, obtém-se índices mais homogêneos (em torno de 4.35). Assim, seja o docente da classe Assistente (4.50), ou das classes Adjunto (4.36), Titular (4.31) e da classe Auxiliar (4.28), todos acreditam de forma intensa que a Avaliação Institucional deva, realmente, servir como meio para a melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão praticados na Universidade.

Porém, os índices da afirmativa 8 indicam que, especialmente para os professores das classes Auxiliar (1.75) e Assistente (1.75), não é desejável que a avaliação da UFSC tenha um caráter punitivo ou de premiação.

Além disso, todas as classes revelam interesse, apenas moderado (em torno de 3.50), em ter uma participação ativa no Processo de Avaliação da UFSC.

Quanto ao grau de confiança atribuído ao processo (em torno de 3.42), pode-se dizer que as várias classes de magistério têm algumas restrições. Apresentam restrições, também, quanto ao fato dos docentes serem submetidos à avaliação, já que as médias da afirmativa 13 estão em torno de 3.46 (três ponto quarenta e seis).

#### **4.3.3.3 Fator: aspectos metodológicos**

Neste ponto, observa-se muito equilíbrio entre as médias, com índices variando de pouco satisfatório (em torno de 2.50) até razoável (em torno de 3.50), em relação aos *aspectos metodológicos* envolvidos na Avaliação Institucional.

Para o aspecto **Natureza dos Objetivos**, verifica-se médias regulares (em torno de 3.50), na grande maioria dos casos, indicando que o nível de conhecimento e esclarecimento sobre os objetivos institucionais está aquém das expectativas.

Neste sentido, os docentes da classe de magistério Assistente (3.51) parecem ser os menos conhecedores dos objetivos da UFSC, em oposição aos Titulares (4.03).

Por outro lado, os docentes das várias classes de magistério apresentam opiniões muito próximas (em torno de 3.50), no concernente ao nível de integração dos objetivos da UFSC com os interesses da sociedade e da comunidade universitária, revelando certa preocupação sobre a questão.

Há que se chamar a atenção, ainda, para a afirmativa 4, a qual apresenta índices bem reduzidos. Assim, especialmente para os docentes da classe Assistente (2.62), a UFSC define de forma pouco clara o que ela espera do trabalho individual.

Os valores analisados anteriormente revelam, em verdade, a presença de entraves na avaliação da eficácia na UFSC.

Quanto à **Natureza do Produto e Trabalho Acadêmico**, os docentes da classe Auxiliar (3.00) são os mais pessimistas sobre a possibilidade de realizar a Avaliação na UFSC diante dos obstáculos metodológicos.

De outro modo, a maior média (3.44), do referido aspecto, revela que, para as classes de magistério em estudo, é razoavelmente possível (3.44) avaliar o que é agregado pelo aluno ao longo da sua vida universitária, sobretudo na percepção dos docentes da classe Titular (3.59).

Destaca-se, ainda, a falta de otimismo (2.70) verificada nas várias classes de magistério com relação às dificuldades metodológicas para se encontrarem indicadores precisos e uma metodologia de avaliação adequada. Assim, especialmente para os professores da classe Auxiliar (2.53), as dificuldades mencionadas impedem demasiadamente a realização da avaliação na UFSC.

#### **4.3.3.4 Fator: aspectos interpessoais**

As variações das médias observadas neste fator, parecem indicar a

heterogeneidade de opiniões das classes de magistério no que tange aos aspectos interpessoais intervenientes na Avaliação Institucional.

No aspecto **Conflitos de Interesse** tem-se a seguinte situação: a afirmativa 1, com as menores médias (em torno de 2.50) do aspecto e a afirmativa 2, com as maiores médias (em torno de 3.00).

As médias da afirmativa 1 revelam, em verdade, que os conflitos existentes no departamento interferem de forma negativa na obtenção de consenso entre os docentes, especialmente para os professores da classe Titular (2.14).

Além disso, os Titulares (2.73) também mostram-se muito preocupados com a falta de incentivo mútuo para a melhoria do desempenho.

Quanto ao **Corporativismo**, as médias atribuídas (em torno de 3.00) indicam, igualmente, um elevado nível de interferência negativa desse aspecto na Avaliação da UFSC. Nesse contexto, destaca-se a classe de magistério Titular (2.02), a qual sente mais intensamente tal fenômeno.

Além disso, a classe Auxiliar (2.92) julga haver pouco companheirismo entre os professores.

Já os índices atribuídos à afirmativa 4 indicam que a Classe Assistente (4.38) considera essencial haver o apoio da maioria dos professores, para que haja participação de todos nas atividades de avaliação da Universidade, o que intensifica os efeitos do Corporativismo sobre a Avaliação.

Por outro lado, os resultados obtidos para o aspecto **Credibilidade ao Projeto** são bem mais otimistas, apresentando a maior média (3.63) do fator em estudo.

Destaca-se a afirmativa 6 (4.20), cujas médias revelam o quanto é importante apresentar uma equipe de avaliação adequadamente preparada para que o Processo de

Avaliação possa ser considerado confiável pelos docentes da UFSC. Isto se dá, especialmente, em função da percepção dos professores da classe Assistente (4.37).

Todavia, em relação à posição do órgão de avaliação na estrutura hierárquica da Universidade, a classe de magistério Auxiliar é a que dá menos importância ao fato, como mostram as médias da afirmativa 1 (3.14) e da afirmativa 2 (2.92).

#### **4.3.3.5 Fator: liderança e motivação**

No aspecto **Poder de Influência** das Chefias, as médias vão de razoável até boas, destacando-se a afirmativa 1 com as maiores médias do grupo. Em tal afirmativa, são os docentes da classe Auxiliar (4.14) que se mostram mais confiantes nas chefias, enquanto que os da classe Adjunto demonstram o menor grau de confiança (3.90).

Quanto à afirmativa 2, a classe Titular (3.60) atribui o maior índice ao grau de influência da chefia sobre o comportamento dos docentes. De outro modo, os docentes da classe Adjunto (3.26) atribuíram a menor média a esta afirmativa.

A partir desses dados, é possível dizer que as chefias terão mais trabalho em convencer os professores da classe de magistério Adjunto a ter uma participação maior no Programa de Avaliação da UFSC.

Com relação ao aspecto **Estilo de Liderança**, as classes de magistério atribuem médias regulares (em torno de 3.50), com tendência a ótimas (em torno de 4.24), para a Avaliação da UFSC.

Quanto ao nível de autonomia profissional proporcionado pelas chefias, verifica-se grande equilíbrio entre as médias, posto que as várias classes de magistério mostram-se bastante satisfeitas (4.24). Contudo, é certo que, para estes docentes, será proporcionalmente difícil impor padrões de desempenho de acordo com o que é exigido

pela Avaliação.

Por outro lado, os docentes da classe Auxiliar (4.00) são os que mais consideram a sua chefia preocupada com a qualidade das atividades acadêmicas desenvolvidas no departamento.

Como ponto negativo à Avaliação da UFSC, a classe Auxiliar (3.22) mostra-se a mais insatisfeita quanto ao nível de informação e estímulo fornecido pelas chefias para que os docentes participem do programa de Avaliação.

Já, no concernente ao aspecto **Motivação**, as várias classes de magistério não valorizam tanto o papel das chefias como agentes motivadores para participação dos professores no Processo de Avaliação da UFSC. Mesmo assim, considerando-se a possibilidade do docente ser premiado pela Avaliação com aumento salarial, melhoria das condições de trabalho e aumento de verbas para pesquisa, a classe Assistente (4.17) sente-se altamente motivada para participar do processo.

#### **4.3.4 Perfil dos docentes pesquisados, segundo a função e os fatores intervenientes no Processo de Avaliação Institucional**

Neste âmbito de análise, procura-se verificar as diferenças de percepções dos docentes em relação aos objetivos específicos desta pesquisa, classificando-os entre professores que ocupam cargo de chefia e os que não ocupam. Assim, denomina-se a variável individual em questão como Função (Chefia, Não chefia).

##### **4.3.4.1 Fator: filosofia básica sobre qualidade e avaliação**

De acordo com os resultados obtidos, nota-se que os docentes chefes e não chefes têm opiniões bem similares acerca dos temas Qualidade e Avaliação Institucional,

apresentando índices que vão desde razoável (em torno de 3.35) até bom (em torno de 4.30).

No aspecto **Imagem da Organização**, verifica-se que os docentes com cargo de chefia (4.02) têm uma visão mais positiva da organização, se comparada com a dos não chefes (3.91). Além disso, os professores com cargo de chefia (4.10) tendem a ter um sentimento de orgulho pela Universidade superior àqueles que não ocupam cargo de chefia (3.89).

Neste sentido, é possível dizer que os professores com função de chefia estão mais propensos a absorver e aceitar o sentido da avaliação e da busca da qualidade na UFSC.

Quanto à **Disposição para Melhorar a Organização**, professores chefes e não chefes apresentam opiniões bem parecidas, além de demonstrarem intenções positivas neste sentido.

O único ponto a ressaltar está na afirmativa 8, onde professores chefes (3.44) e não chefes (3.50) convergem para a idéia de que a UFSC está apenas levemente preparada para identificar seus problemas e buscar soluções para os mesmos.

No entanto, no aspecto **Disposição para Melhorar o Desempenho Profissional**, revela-se a reduzida intenção dos docentes (média geral: 3.51), chefes e não chefes, em atuar nesse sentido.

Essa situação decorre, principalmente, da afirmativa 9, na qual tanto chefes (3.03) como não chefes (3.11) declaram-se pouco interessados em melhorar o seu próprio desempenho.

Quando se analisa o nível de **entendimento dos docentes sobre o Processo de Avaliação Institucional**, nota-se que, além de ocorrerem os menores índices do

fator, há diferenças significativas entre as opiniões dos chefes e não chefes. Esse fato fica bem claro, a partir das médias obtidas nas afirmativas 12 e 14.

Assim, na afirmativa 12, os docentes que não ocupam cargo de chefia (2.87) revelam-se menos informados sobre o Programa de Avaliação Institucional da UFSC. Como agravante, estes professores (2.49) são os que menos participam de reuniões/palestras e lêem documentos sobre a Avaliação da Universidade.

Diante desse quadro, fica evidente a necessidade de despender mais atenção entre os professores sem função de chefia, no sentido de informá-los melhor a respeito do Processo de Avaliação da UFSC.

#### **4.3.4.2 Fator: cultura organizacional**

De modo geral, o perfil das respostas dos docentes com função de chefia, e daqueles sem a referida função, mostra percepções bem semelhantes acerca do fator *Cultura Organizacional*.

No aspecto **Comportamento frente a Mudanças**, nota-se que tanto professores com chefia (4.02), como sem chefia (4.20) consideram o seu trabalho eficiente e com qualidade. A partir disso, pode-se concluir que para estes docentes, a melhoria do desempenho fica em segundo plano.

Igualmente, com relação à afirmativa 9, não ocorreram grandes variações entre as opiniões dos chefes (3.76) e dos não chefes (3.87), ou seja, ambos os grupos apresentam certas restrições em receber sugestões para conduzir melhor as atividades que desempenham na UFSC.

Quanto ao aspecto **Liberdade Acadêmica**, observa-se serem os professores sem função de chefia (4.25) os que percebem maior autonomia no exercício de suas

atividades acadêmicas.

Por outro lado, ambos, docentes chefes (3.55) e não chefes (3.50), acreditam na possibilidade da autonomia docente ser abalada pelo Processo de Avaliação da UFSC.

A **Cultura de Avaliação** fica, inicialmente, caracterizada pela ótima aceitação, tanto dos professores com função de chefia (4.00), como dos sem função de chefia (4.04), em serem avaliados.

Contudo, os docentes sem função de chefia (3.04) são os que se sentem mais constrangidos em avaliar um colega.

Em relação à afirmativa 6, pode-se dizer que os professores com cargo de chefia (4.00) conhecem mais sobre os objetivos do Processo de Avaliação da UFSC, o que, certamente, os torna menos resistentes à idéia.

Já no que tange à afirmativa 7, tanto docentes com chefia (4.44), como sem chefia (4.37), consideram igualmente relevante o papel da Avaliação Institucional como possibilitador de melhorias nas atividades fins da UFSC.

No entanto, nota-se um certo sentimento de repúdio, sobretudo por parte dos professores sem função de chefia (1.87), em usar a Avaliação como forma de punir e/ou premiar o desempenho docente.

Observa-se, ainda, que os professores sem função de chefia (3.41) julgam pouco importante ter uma participação ativa no processo avaliativo da UFSC.

Além disso, tanto professores chefes (3.35) como não chefes (3.41) parecem não confiar plenamente no referido processo.

E como agravante, chefes (3.84) e não chefes (3.95) apontam para a existência de impeditivos em submeter os docentes da UFSC ao processo avaliativo.



#### **4.3.4.3 Fator: aspectos metodológicos**

Conforme revelam os resultados obtidos, tanto docentes com função de chefia, como docentes sem função de chefia, atribuem índices reduzidos (em torno de 3.00) aos aspectos metodológicos que envolvem a Avaliação Institucional, com repercussões pouco satisfatórias ao Processo de Avaliação da UFSC.

No aspecto **Natureza dos Objetivos Institucionais**, os índices apresentam-se homogêneos (em torno de 3.35), mostrando também percepções bem similares entre docentes chefes e não chefes.

Na afirmativa 1, quanto aos objetivos institucionais, os docentes na função de chefia (3.88) apresentam um grau de conhecimento um pouco mais elevado que os não chefes (3.58). Talvez por isso os professores sem cargo de chefia (2.78) acham que a UFSC não define claramente o que espera do trabalho individual do professor.

Quanto ao aspecto **Natureza do Produto e Trabalho Acadêmico**, observam-se as menores médias (em torno de 3.00) do fator em estudo.

Assim, ambos, professores com chefia (3.50) e não chefes (3.44), consideram razoavelmente possível avaliar o que é agregado pelo aluno ao longo da sua vida universitária.

Porém, os chefes (2.96) demonstram pouca disposição em aceitar os padrões de desempenho estabelecidos pelo Processo de Avaliação .

Além disso, docentes chefes (2.80) e não chefes (2.71) foram enfáticos ao considerar pouco possível realizar a avaliação na UFSC diante de dificuldades metodológicas existentes.

#### 4.3.4.4 Fator: aspectos interpessoais

Com relação ao aspecto **Conflitos de Interesse**, percebe-se uma tendência em considerar que os conflitos existentes no departamento interferem negativamente na obtenção de consenso entre os docentes, seja por parte dos professores chefes (2.79), como dos não chefes (2.56).

Além disso, tanto chefes (2.88) como não chefes (2.96) destacam a falta de incentivo entre os colegas para a melhoria do desempenho, denotando, tais índices, a existência de um clima pouco propício para a busca da qualidade.

Quanto ao aspecto **Corporativismo**, observam-se os menores índices do fator em estudo.

Assim, na afirmativa 3, sobretudo para os professores sem função de chefia (2.99), o nível de companheirismo detectado entre os docentes não é nada satisfatório.

Por outro lado, são os professores sem função de chefia (4.21) que consideram extremamente importante haver apoio da maioria para que todos decidam participar da Avaliação.

Diante desse contexto, entende-se que os professores sem função de chefia sentem, mais intensamente, a falta de estratégias que visem a melhorar o inter-relacionamento entre docentes, de modo que a avaliação seja consenso entre eles.

Além disso, os chefes (1.96) atribuem médias altamente negativas para a relação entre o corporativismo docente e a avaliação da UFSC.

Para o aspecto **Credibilidade ao Projeto**, constata-se índices mais otimistas (em torno de 3.50) para a Avaliação.

Por conseguinte, tanto chefes (4.15) como não chefes (4.31) consideram da maior relevância para a credibilidade do projeto, que haja uma equipe de avaliação

adequadamente preparada.

De outro modo, apenas os chefes (4.02) julgam ser importante a posição ocupada pelo órgão de avaliação na estrutura hierárquica da Universidade, muito embora nem os professores com função de chefia (3.23), nem aqueles sem função de chefia (3.13) julgam ser tão importante a ligação do órgão de avaliação diretamente com a administração superior.

#### **4.3.4.5 Fator: liderança e motivação**

No aspecto **Poder de Influência das Chefias**, é natural que os professores na função de chefes (4.08), apresentem maior nível de confiança nas chefias. Por outro lado, os professores sem função de chefia (3.33) acham que as chefias não têm um poder de influência significativo sobre seus subordinados.

No que se refere ao aspecto **Estilo de Liderança**, tanto chefes (4.35), como não chefes (4.23), percebem alto grau de liberdade e autonomia para agir no trabalho.

Nesse contexto, apesar de estarem à vontade para inovar nas atividades que desempenham, é provável que chefes e não chefes vejam a avaliação como uma forma de controle.

De modo geral, os docentes com função de chefia (3.56) têm uma visão mais otimista acerca da habilidade das chefias em informar e estimular os professores sobre o Programa de Avaliação da UFSC.

Mesmo assim, as médias da afirmativa 6, no aspecto **Motivação**, revelam que o êxito do Processo de Avaliação da UFSC não depende tanto da habilidade das chefias em liderar e motivar os docentes a participarem do mesmo. Nesse ponto, observa-se um consenso entre chefes (3.59) e não chefes (3.43).

No entanto, sobretudo os professores com função de chefia (4.20) consideram muito positiva a possibilidade de obter aumento salarial, melhoria das condições de trabalho e aumento das verbas para a pesquisa, como resultado da avaliação.

## 5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Em se tendo como objetivo deste estudo o de verificar e analisar fatores que interferem no processo de avaliação institucional, e uma vez que a amostra pesquisada foi considerada representativa em todos os Centros de Ensino e na Universidade como um todo, faz-se, neste ponto, necessário elaborar generalizações e considerações acerca das percepções que os professores da UFSC têm em relação a cada um dos fatores pesquisados. Assim, a seguir, são apresentadas as conclusões, concernentes a cada um dos fatores pesquisados.

***Fator: Filosofia Básica sobre Qualidade e Avaliação.*** A análise dos resultados da pesquisa permite afirmar que a filosofia básica, isto é, a percepção, dos professores sobre os temas Qualidade e Avaliação é, em termos gerais, favorável. Este posicionamento dos respondentes foi percebido nas afirmativas sobre a **imagem da UFSC** e a **disposição para melhorar a organização**. Quanto à imagem, destacaram-se as questões referentes ao orgulho dos docentes pela UFSC e o comprometimento com a organização. No que se refere à disposição para melhorar a organização, chamam mais atenção o empenho na melhoria e a importância atribuída pelos professores em avaliar rotineiramente a instituição. A pesquisa também mostrou que os professores percebem uma certa insatisfação da sociedade quanto à qualidade dos serviços prestados pela UFSC, revelando uma consciência crítica dos mesmos em relação à imagem da instituição.

Assim, nesta perspectiva, pode-se concluir que há uma pré-disposição dos

professores em conhecer e aceitar o Processo de Avaliação Institucional como um caminho para a Qualidade. Esta conclusão coaduna-se com a literatura, que enfatiza a busca da Qualidade como um objetivo permanente da Avaliação.

Contudo, os docentes consideraram que a UFSC não está suficientemente preparada para identificar todos os seus problemas e buscar soluções para os mesmos. Além disso, são pouco significativos o interesse e a motivação dos professores pela melhora do desempenho profissional, principalmente entre aqueles em final de carreira. No concernente ao **entendimento do Processo de Avaliação**, os docentes mostraram ter um baixo nível de conhecimento acerca do mesmo. Observou-se, também, que o referido Processo não proporciona suficiente confiança, entre os docentes. Assim, conclui-se que, nesse contexto, existem pontos frágeis para implementar a Qualidade e a Avaliação, os quais devem ser equacionados pela UFSC, sob pena de obliterar a implantação e o sucesso desses processos. No sentido de buscar formas para minorar estes pontos frágeis, conclui-se, ainda, ser indispensável que a equipe integrante do PAIUFSC tome medidas objetivando o esclarecimento dos servidores da UFSC a respeito do Processo Avaliativo. Evitam-se, dessa forma, dificuldades no entendimento do aludido Processo, bem como resistências decorrentes do receio de enfrentá-lo.

Cumpre salientar que se verificaram, ainda, pontos fortes. Foi revelado um desejo intenso, dos professores, de que a Avaliação Institucional seja realizada pela própria comunidade universitária, e não por comissões externas. O Centro de Ciências Jurídicas foi o maior simpatizante dessa opinião. Neste particular, a literatura relata que, a emissão de juízos de valor por parte de pessoas não integrantes do grupo, geralmente, provoca sentimentos de desconfiança e focos de resistência entre os avaliados. Há que se observar esta peculiaridade, no sentido de obter resultados satisfatórios.

Enfim, em relação à percepção sobre Avaliação e Qualidade, pode-se concluir que, muito embora tenham sido detectados pontos fracos no estudo, é totalmente viável obter êxito no Processo de Avaliação da UFSC, se forem considerados os pontos fortes verificados e tomadas algumas iniciativas. Estas medidas, com base na literatura, podem ser: a) repensar formas de capacitação e desenvolvimento das chefias para que tenham condições plenas de motivar seus subordinados na busca do aperfeiçoamento profissional; b) elaborar uma política de Recursos Humanos com incentivos para a Qualidade; c) instituir amplos programas de divulgação sobre a Avaliação e a Qualidade.

**Fator: Cultura Organizacional.** A partir da análise, verificou-se que os docentes da UFSC, apesar de se sentirem muito estimulados a inovar no trabalho, não se encontram, suficientemente, abertos para receberem opiniões e sugestões sobre as atividades que desempenham. Isto é especialmente observado entre os professores Adjuntos e Titulares, bem como entre os docentes do Centro de Ciências da Saúde. Ao contrário, os professores do Centro de Ciências Agrárias demonstraram ter uma consciência mais crítica em relação ao seu desempenho.

A pesquisa também revelou que a grande maioria dos docentes considerou de boa qualidade o trabalho pessoal que executa, embora, já mencionado, os docentes mostrarem-se bastante críticos aos serviços prestados pela Universidade. Essa atitude, isto é, maior senso crítico em relação a terceiros do que a si mesmos, deixa evidente a dificuldade de auto-avaliação por parte dos docentes. Pode-se concluir, assim, que esse tipo de comportamento acaba prejudicando o processo avaliativo, porquanto o avaliado não consegue ver, em si, as falhas detectadas.

Os respondentes também mostraram ter um elevado grau de autonomia no

exercício das suas atividades, ao lado de um certo receio em perder esta autonomia com o Processo de Avaliação. Segundo a literatura, o medo de perder autonomia, por parte dos professores constitui-se, em geral, num foco de resistência ao Processo de Avaliação. É importante destacar o fato de os docentes com função de chefia não terem se sentido ameaçados com o Processo Avaliativo.

Já, mais especificamente, no estudo da **cultura sobre a avaliação** presente na UFSC, verificou-se considerável disposição dos docentes de serem avaliados. Por outro lado, mostraram interesse pouco significativo em participar ativamente no processo, além de certo constrangimento em avaliar um colega. No estudo do fator (cultura organizacional) constatou-se, ainda, que os docentes da UFSC julgaram ter autocritica suficiente para detectar problemas. Manifestaram-se, também, contrários à instituição de um tipo de avaliação com caráter punitivo e/ou de premiação. E finalmente, declararam-se apenas medianamente esclarecidos sobre os objetivos do processo.

Para facilitar o desenvolvimento do Processo de Avaliação na UFSC, portanto, faz-se necessário um trabalho intenso objetivando modificar a cultura sobre avaliação existente na Universidade, bem como uma ampla divulgação do referido Processo. Estas medidas contribuirão, ainda, para neutralizar os focos de resistência percebidos.

**Fator: Aspectos Metodológicos.** Com relação aos **objetivos institucionais** da UFSC, observou-se que os docentes consideram-se pouco integrados e pouco conhecedores dos mesmos, notadamente entre os respondentes do Centro de Ciências Físicas e Matemáticas e do Centro de Ciências Humanas. Este fato, de acordo com a literatura, provoca grande dificuldade para a atividade de avaliação do **trabalho**



**acadêmico**, posto que a avaliação pressupõe, do avaliado, a nítida noção de como deve ser o produto do seu trabalho. No caso dos professores em início de carreira, é mais marcante o fato de pouco saberem sobre o que a UFSC espera do trabalho individual do docente.

Conclui-se que, para o sucesso do Programa de Avaliação, e da própria organização, é fundamental que os objetivos institucionais da UFSC sejam amplamente divulgados e disseminados na comunidade acadêmica, evitando-se a prevalência dos interesses pessoais sobre os interesses globais. Convém destacar que os resultados da pesquisa, sobre a percepção dos professores, encontram-se em plena consonância com a opinião de BOWEN (1983) e de CAMERON (1987), os quais comentam sobre as dificuldades em se avaliar a eficiência e a eficácia na universidade, diante de suas características singulares. Tais dificuldades dizem respeito aos obstáculos impostos pela natureza dos objetivos institucionais e do produto do trabalho acadêmico. Confirmando o observado por esses autores, os docentes mostraram-se pouco otimistas quanto à possibilidade de avaliar adequadamente o que é agregado pelo aluno ao longo da sua vida universitária, bem como consideraram muito difícil definir indicadores precisos e uma metodologia adequada para a Avaliação. Esta particularidade foi ressaltada entre os professores da classe Auxiliar, talvez por se encontrarem em início de carreira.

Além dos obstáculos referentes à natureza dos objetivos institucionais e do produto do trabalho acadêmico, foi notado o receio dos professores em ficarem presos a padrões rígidos de desempenho estabelecidos pelo Processo de Avaliação, percepção esta manifestada mais acentuadamente pelos docentes que ocupam cargo de chefia.

***Fator: Aspectos Interpessoais.*** Quanto aos aspectos interpessoais do relacionamento humano, que envolvem o Processo de Avaliação Institucional da UFSC,

observa-se, em primeiro lugar, um certo **conflito de interesses** existente no ambiente de trabalho.

Segundo a literatura, o consenso entre os avaliados constitui-se numa premissa básica para a legitimação do processo de avaliação. A pesquisa revelou que, para os docentes, os conflitos de relacionamento existentes são um empecilho na obtenção de consenso. Percepção notada, especialmente, entre os professores DE e os da categoria Doutorado. Além disso, os resultados revelaram que não há encorajamento mútuo para a busca do aperfeiçoamento profissional, tendência confirmada pelo baixo índice de companheirismo e espírito de equipe constatados no local de trabalho.

Observa-se ser importante para a UFSC tentar buscar a harmonia dos docentes em torno da Avaliação e da Qualidade, para que haja um clima de cooperação, no qual um incentive o outro na busca da melhoria institucional.

À luz da literatura, constata-se que a avaliação do ensino superior não pode ser imposta, deve constituir-se, antes de mais nada, num processo no qual os avaliados concordam em participar, sintam-se envolvidos e responsáveis pela busca da melhoria. Contudo, como afirma DURHAM (1988), o ambiente universitário abriga facções divergentes e, por conseguinte, desenvolve conflitos. Na UFSC, conforme os resultados colhidos na pesquisa, verifica-se essa assertiva, o que permite afirmar tratar-se de uma organização corporativa.

Com relação às questões referentes ao **corporativismo**, a pesquisa revelou que os docentes da UFSC consideraram que o corporativismo está presente na instituição e tem capacidade para interferir intensamente no processo de avaliação. Em verdade, como expõe a literatura, as alterações resultantes da avaliação podem afetar corporações organizadas, sejam de docentes ou não, e assim gerar focos de resistência.

Dessa forma, diante do corporativismo, da falta de consenso e, dos conflitos de interesse existentes no ambiente de trabalho da Universidade, parece sensato que se atendam às expectativas dos professores da UFSC, no sentido de se garantir maior credibilidade no projeto de Avaliação. Este aumento na credibilidade do Processo pode ser alcançado, segundo os docentes, através de uma equipe avaliativa tecnicamente bem preparada, conseqüentemente, dotada de plena legitimidade. Os professores atribuíram, também, certa importância para a adequada posição do órgão responsável pela avaliação, na estrutura da Universidade.

**Fator: Liderança e Motivação.** Apesar dos aspectos interpessoais observados na Universidade não serem favoráveis, a pesquisa revelou, adicionalmente, que o **estilo de liderança** pode facilitar, ou não, a implantação com sucesso do Processo de Avaliação na UFSC. Autores, como JULIATO (1991) e SEYMOR (1993), estabelecem uma forte relação entre o êxito da avaliação e a habilidade das chefias em convencerem seus subordinados sobre a importância que a busca da melhoria tem para a instituição. A pesquisa mostra, também, que o tipo de liderança exercido na Universidade parece inspirar razoável confiança entre os docentes, além de apresentar um grau de influência relativamente significativo sobre os mesmos. A exceção ocorreu entre os docentes das categorias de titulação Doutorado e Pós-Doutorado, que consideraram o poder de influência das chefias pouco significativo. Os resultados permitem concluir que as chefias da UFSC têm grande possibilidade e espaço para agir em favor da Avaliação e da Qualidade, facilitando sua implementação e legitimidade.

Para JULIATO (1991), é importante que os professores sejam estimulados, pela chefia, a participarem do processo de avaliação. Entretanto, esta pesquisa apontou ineficiência, por parte das chefias, em fornecer informações e estimular os docentes a

participarem do Processo de Avaliação. Mostrou, também, que os docentes consideraram a concessão de benefícios como um fator decisivo para participarem do PAIUFSC. Mostraram-se bastante motivados, por exemplo, pela possibilidade de haver um sistema de premiação de desempenho que redunde em aumento salarial, melhoria das condições de trabalho e aumento das verbas para pesquisa.

Convencer profissionais tão especializados, como professores universitários, a participarem de novos programas é, certamente, uma tarefa cheia de desafios. No entanto, no estudo deste fator (liderança e motivação), pode-se concluir que a falta de estímulo e orientação das chefias se constitui num ponto frágil na implementação da Avaliação e da Qualidade.

Como conclusão geral, considerando os cinco fatores investigados, pode-se afirmar que se percebe uma tendência positiva no que tange à absorção do sentido e da importância da avaliação, assim como à busca contínua da qualidade para a instituição, embora algumas dificuldades devam ser sobrepujadas.

Acredita-se, assim, que o primeiro grande passo para o sucesso do Processo de Avaliação Institucional da UFSC já foi dado, com a idealização do PAIUFSC e do Programa UFSC de Qualidade, ou seja, as sementes já foram lançadas.

Finalmente, considera-se necessário, para o aperfeiçoamento do Projeto de Avaliação da UFSC e da implementação do Programa de Qualidade, o desenvolvimento das seguintes ações imediatas: a) Qualificar, treinar, desenvolver e preparar as chefias para estimularem e conduzirem seus subordinados a uma participação ativa no processo; b) Instituir programas amplos e substantivos para esclarecimento dos propósitos dos Projetos, desmistificando o impacto decorrente dos efeitos da avaliação; c) Provocar maior envolvimento, participação e comprometimento dos docentes no Processo de

Avaliação Institucional; d) Instituir políticas gerais de qualificação profissional e pessoal dos servidores da UFSC, a fim de atender às exigências de inovação da cultura organizacional em direção à Avaliação Institucional.

6 - ANEXOS

6.1 - ANEXO I (Questionário)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS  
PROGRAMA UFSC DE QUALIDADE

**PROJETO: ANÁLISE DO CLIMA ORGANIZACIONAL**

Autores: Alessandra de Linhares Jacobsen  
Gerson Rizzatti  
Ivo Lusa  
Martha Xavier  
Vicente de Bona Sartor

Coordenador: Prof. Dr. Nelson Colossi

DEZ / 94



## APRESENTAÇÃO

**Sr. Servidor da UFSC**

Estamo-lhe apresentando o Projeto “Análise do Clima Organizacional da UFSC”.

Trata-se de uma pesquisa que pretende conhecer a sua opinião sobre os mais diferentes aspectos do dia-a-dia na nossa universidade. A sua participação, portanto, é fundamental, pois os resultados obtidos serão levados em consideração para que ocorram melhorias substantivas na qualidade de vida no trabalho. Assim, gostaríamos que, com sua costumeira cordialidade, respondesse a esse questionário.

Os dados serão analisados com o máximo sigilo que esta atividade científica exige, mas, sinta-se à vontade para identificar-se, se assim desejar.

Os resultados servirão de base para a implantação do Programa UFSC de Qualidade e ainda subsidiarão dissertações de mestrado da COORDENADORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO/UFSC.

Na certeza de sua colaboração, antecipadamente agradecemos. Aproveitamos para desejar-lhe um FELIZ NATAL E PRÓSPERO ANO NOVO.

INSTRUÇÕES

1. Leia com atenção cada questão.
2. Ao lado de cada questão você encontrará uma escala de 5 a 1.
3. Assinale **SOMENTE UMA VEZ EM CADA QUESTÃO** o número que melhor expresse a sua opinião.
4. O número **5** (cinco) corresponde ao grau máximo.  
O número **4** (quatro) corresponde a um valor entre o grau máximo e médio.  
O número **3** (três) corresponde ao valor médio.  
O número **2** (dois) corresponde a um valor entre o grau médio e o mínimo.  
O número **1** (um) corresponde ao valor mínimo.

A tabela abaixo irá facilitar sua compreensão.

5	4	3	2	1
muitíssimo	muito	razoável	pouco	nada
ótimo	bom	regular	pouco satisfató- rio	ruim
sempre	freqüentemente	às vezes	poucas vezes	nunca

5. Exemplificando:

QUESTÃO	ESCALA				
	5	4	3	2	1
1.1 Você acha que a imagem da UFSC na comunidade externa é:					

Caso você entenda que a imagem da UFSC é ótima, assinale no espaço que cor-  
responde ao número **5**;

Senão, escolha um dos outros quatro números que melhor expresse sua opinião,  
conforme tabela do item 4.

DADOS BÁSICOS

PREENCHA OS QUADROS:

1. Idade

7. Ocupa cargo de chefia

- 1. Sim
- 2. Não

2. Sexo:

- 1. Masculino
- 2. Feminino

3. Tempo de Serviço:

4. Regime de Trabalho:

- 1 - 20 H
- 2 - 40 H
- 3 - DE

5. Titulação:

- 1 - Bacharelado/Licenciatura
- 2- Especialização
- 3 - Mestrado
- 4 - Doutorado
- 5 - Pós-Doutorado

8. Local de Trabalho  
(Centro)

- 1 - CCA
- 2 - CCB
- 3 - CCS
- 4 - CTC
- 5 - CFM
- 6 - CCE
- 7 - CSE
- 8 - CDS
- 9 - CCJ
- 10 - CED
- 11 - CFH

6. Classe de Magistério

- 1 - Auxiliar
- 2 - Assistente
- 3 - Adjunto
- 4 - Titular

**QUESTIONÁRIO**

**1. FILOSOFIA BÁSICA SOBRE QUALIDADE E AVALIAÇÃO**

QUESTÕES	ESCALA				
	5	4	3	2	1
1.1 - Na sua opinião, qual o grau de satisfação da sociedade quanto à qualidade dos serviços prestados pela UFSC?					
1.2 - No seu entendimento, o grau de satisfação geral dos estudantes da UFSC em relação à qualidade do ensino é:					
1.3 - Você acha adequado que a UFSC faça regularmente uma prestação de contas para a sociedade dos resultados por ela obtidos?					
1.4 - Quanto você "veste" a camisa da UFSC?					
1.5 - A imagem da UFSC desperta orgulho em você?					
1.6 - Você estaria disposto a se empenhar para melhorar a imagem da UFSC?					
1.7 - Na sua visão, é importante avaliar rotineiramente e regularmente a Universidade?					
1.8 - Você acha que a UFSC está preparada para identificar seus problemas e buscar soluções para os mesmos?					
1.9 - Você acha que os docentes da UFSC têm interesse e motivação para melhorar o desempenho?					
1.10 - No seu departamento, os docentes são estimulados a se aperfeiçoar em nível profissional?					
1.11 - Você diria que é hábito das chefias e superiores orientar e estimular os docentes a buscar aperfeiçoamento profissional?					
1.12 - Você diria que conhece a respeito do Processo de Avaliação Institucional da UFSC, ora em implantação?					
1.13 - Você considera que os docentes estão interessados em participar do Processo de Avaliação Institucional da UFSC?					
1.14 - Você considera importante que a UFSC seja avaliada pela própria comunidade universitária?					
1.15 - Você acha interessante que a UFSC seja avaliada por uma comissão externa especializada?					
1.16 - Você acha que o Processo de Avaliação Institucional da UFSC pode ser mal utilizado ou gerar desconfiança entre os docentes?					
1.17 - Quanto você tem participado de palestras/reuniões ou lido documentos sobre o tema da Avaliação Institucional na UFSC?					

**2. CULTURA ORGANIZACIONAL**

QUESTÕES	ESCALA				
	5	4	3	2	1
2.1 - Você considera o seu trabalho eficiente e de boa qualidade?					
2.2 - Qual o seu grau de autonomia no exercício das suas atividades acadêmicas?					
2.3 - Você diria que a Avaliação Institucional da UFSC pode implicar na redução de autonomia do docente?					
2.4 - Você teria alguma restrição em ser avaliado?					
2.5 - Quanto você se sentiria constrangido em avaliar seu colega?					
2.6 - Você diria que conhecer e ter esclarecimentos sobre os objetivos do Processo de Avaliação Institucional da UFSC desperta o interesse pelo mesmo?					

2.7 - Você acha que os resultados obtidos na Avaliação Institucional da UFSC devem servir para reorientar e melhorar as funções básicas de Ensino, Pesquisa e Extensão?					
2.8 - Ou você acha que a Avaliação deve ter um caráter punitivo e/ou de premiação?					
2.9 - Você teria restrições ou constrangimentos em receber sugestões e/ou opiniões para conduzir melhor suas atividades?					
2.10 - Você se sentiria estimulado para inovar e experimentar novos métodos de trabalho, como forma de corrigir as deficiências ou problemas da Universidade detectados pela Avaliação Institucional?					
2.11 - Você tem interesse em participar ativamente do Processo de Avaliação Institucional da UFSC?					
2.12 - Na sua opinião, até que ponto a Avaliação da UFSC pode ser vista como um processo confiável?					
2.13 - Você diria que há impeditivos em submeter os docentes da UFSC e a forma como desempenham suas funções a um processo de avaliação?					
2.14 - Até que ponto a sua autocritica é suficiente para melhorar seu desempenho?					

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

QUESTÕES	ESCALA				
	5	4	3	2	1
3.1 - No seu modo de ver, quanto você diria que conhece os objetivos institucionais da UFSC?					
3.2 - Você considera que estes objetivos estão integrados aos interesses da sociedade em geral?					
3.3 - E em relação aos interesses da comunidade universitária, os objetivos institucionais da UFSC estão integrados?					
3.4 - No seu entendimento, a UFSC define de forma clara e objetiva o que ela espera em relação ao trabalho individual do professor?					
3.5 - Você acha que é possível avaliar o que é agregado pelo aluno ao longo da sua vida universitária?					
3.6 - Você diria que os critérios adotados para avaliação em universidades podem limitar os padrões próprios preexistentes?					
3.7 - Em que medida você acredita que é possível comparar a qualidade do trabalho de diferentes professores?					
3.8 - Na sua opinião, até que ponto as dificuldades existentes para se encontrar indicadores precisos e uma metodologia de avaliação institucional adequada impedem a realização da avaliação na UFSC?					

### 4. ASPECTOS INTERPESSOAIS

QUESTÕES	ESCALA				
	5	4	3	2	1
4.1 - Você acha que os conflitos existentes no seu departamento interferem na obtenção de consenso entre os docentes?					
4.2 - Você acha que os colegas do seu departamento encorajam uns aos outros para o melhor desempenho no trabalho?					
4.3 - No seu departamento, há espírito de equipe e companheirismo entre os docentes?					
4.4 - Para você, em que medida o apoio da maioria dos docentes é importante para a participação de todos nas atividades de avaliação?					
4.5 - No seu entendimento, o corporativismo entre os professores interfere na avaliação da UFSC?					
4.6 - Para você, em que medida o fato de a equipe de avaliação demonstrar que está bem preparada e de ter conhecimento técnico adequado sobre o assunto é vital para dar legitimidade e credibilidade ao Processo de Avaliação Institucional da UFSC?					

4.7 - Em que medida a posição ou nível hierárquico do órgão responsável pela Avaliação legitima e dá maior credibilidade ao projeto?					
4.8 - Até que ponto o fato do órgão de avaliação estar ligado à administração superior da Universidade impõe maior credibilidade ao projeto?					

**5. LIDERANÇA E MOTIVAÇÃO**

QUESTÕES	ESCALA				
	5	4	3	2	1
5.1 - Na sua concepção, o grau de confiança que a sua chefia atualmente desfruta é:					
5.2 - Qual o grau de influência que a sua chefia tem sobre o comportamento dos docentes do departamento?					
5.3 - Como profissional especializado numa área de conhecimento, qual o grau de liberdade e autonomia que você tem para agir no seu trabalho?					
5.4 - Até que ponto a sua chefia tem se mostrado preocupada com questões relacionadas à qualidade dos programas e atividades acadêmicas desenvolvidas no seu departamento?					
5.5 - Você acha que sua chefia dá informações e estimula os docentes a participar do programa de Avaliação Institucional da UFSC?					
5.6 - Você acha que o êxito do Processo de Avaliação Institucional da UFSC depende da habilidade das chefias em liderar e motivar seus subordinados a participarem do mesmo?					
5.7 - Em que medida a perspectiva de obter aumento salarial, melhoria das condições de trabalho e aumento das verbas para pesquisa, motivariam a participação dos docentes no Processo de Avaliação da UFSC?					

## 6.2 - ANEXO II

**Relação entre as afirmações e os aspectos que compõem os Fatores Intervenientes no  
Processo de Avaliação Institucional**



## QUADRO 1

Agrupamento das afirmativas, por aspectos, que compõem o fator  
***FILOSOFIA BÁSICA SOBRE QUALIDADE E AVALIAÇÃO***

ASPECTOS	AFIRMATIVAS
Imagem da Organização	1 - Satisfação da sociedade quanto à qualidade dos serviços prestados pela UFSC. 2 - Satisfação dos alunos da UFSC em relação à qualidade do ensino. 3 - Adequação da UFSC prestar contas regularmente dos resultados por ela obtidos. 4 - Comprometimento com a organização. 5 - Sentimento de orgulho pela UFSC.
Disposição para Melhorar Organização	6 - Disposição para se empenhar na melhoria da organização. 7 - Importância em avaliar rotineiramente a Universidade. 8 - Quanto a UFSC está preparada para identificar seus problemas e buscar soluções para os mesmos.
Disposição para Melhorar Desempenho Profissional	9 - Grau de interesse e motivação dos docentes para melhorar o desempenho. 10 - Quanto os docentes são estimulados a se aperfeiçoar em nível profissional. 11 - Orientação e estímulo das chefias buscando aperfeiçoamento profissional.
Entendimento do Processo de Avaliação da UFSC	12 - Conhecimento sobre o Processo de Avaliação Institucional da UFSC. 13 - Interesse dos docentes para participar do Processo de Avaliação Institucional da UFSC. 14 - Importância em avaliar a UFSC pela própria comunidade universitária. 15 - Importância em avaliar a UFSC por uma comissão externa especializada. 16 - Confiança proporcionada pela Avaliação da UFSC. 17 - Participação em palestras/reuniões ou lido documentos sobre o tema da Avaliação Institucional na UFSC.

QUADRO 2

Agrupamento das afirmativas, por aspectos, que compõem o fator  
*CULTURA ORGANIZACIONAL*

ASPECTOS	AFIRMATIVAS
Comportamen- to frente a Mudanças	1 - Eficiência e nível de qualidade no desenvolvimento das atividades profissionais. 4 - Nível de aceitação em ser avaliado. 9 - Nível de aceitação em receber sugestões e/ou opiniões para conduzir melhor suas atividades. 10 - Estímulo para inovar e experimentar novos métodos de trabalho a fim de corrigir as deficiências detectadas pela Avaliação.
Liberdade Acadêmica	2 - Grau de autonomia no exercício das atividades acadêmicas. 3 - Possibilidade da Avaliação Institucional não reduzir a autonomia docente.
Cultura de Avaliação	4 - Nível de aceitação em ser avaliado. 5 - Disposição para avaliar um colega. 6 - Obtenção de conhecimento e esclarecimentos sobre os objetivos do Processo de Avaliação Institucional da UFSC. 7 - Quanto os resultados da Avaliação da UFSC devem servir para reorientar e me- lhorar as funções básicas de Ensino, Pesquisa e Extensão. 8 - Quanto a Avaliação deve ter um caráter punitivo e/ou de premiação. 11 - Interesse em participar ativamente do Processo de Avaliação Institucional da UFSC. 12 - Nível de confiança atribuído à Avaliação da UFSC. 13 - Possibilidade de submeter os docentes da UFSC e a forma como desempenham suas funções a um processo de avaliação. 14 - Suficiência da autocritica para melhorar o desempenho.

QUADRO 3

Agrupamento das afirmativas, por aspectos, que compõem o fator  
*ASPECTOS METODOLÓGICOS*

ASPECTOS	AFIRMATIVAS
Natureza dos Objetivos	1 - Integração com os objetivos institucionais da UFSC. 2 - Integração dos objetivos com os interesses da sociedade em geral. 3 - Integração dos objetivos com os interesses da comunidade universitária. 4 - Nível de clareza e objetividade no esclarecimento de como executar o trabalho individual, proporcionado pela UFSC.
Natureza do Produto e do Trabalho Acadêmico	5 - possibilidade de avaliar o que é agregado pelo aluno ao longo da sua vida uni- versitária. 6 - Disposição para aceitar os padrões de desempenho estabelecidos pela Avaliação Institucional. 7 - Possibilidade de comparar a qualidade do trabalho de diferentes professores. 8 - Possibilidade de realizar a avaliação diante das dificuldades existentes para en- contrar indicadores precisos e uma metodologia adequada.

QUADRO 4

Agrupamento das afirmativas, por aspectos, que compõem o fator  
*ASPECTOS INTERPESSOAIS*

ASPECTOS	AFIRMATIVAS
Conflitos de Interesse	1 - Dissociação entre os conflitos existentes no departamento e a obtenção de consenso entre os docentes. 2 - Incentivo entre os colegas do departamento para a melhoria do desempenho no trabalho.
Corporativismo	3 - No seu departamento, há espírito de equipe e companheirismo entre os docentes? 4 - Relevância do apoio da maioria dos docentes para participação de todos nas atividades de avaliação. 5 - Dissociação entre o corporativismo docente e a avaliação da UFSC.
Credibilidade ao Projeto	6 - Legitimidade e credibilidade ao projeto de avaliação diante da existência de uma equipe de avaliação tecnicamente bem preparada. 7 - Importância da posição do órgão responsável pela Avaliação na estrutura da Universidade, para a credibilidade do projeto. 8 - Importância do órgão de avaliação estar ligado à administração superior da Universidade, para a credibilidade do projeto.

QUADRO 5

Agrupamento das afirmativas, por aspectos, que compõem o fator  
*LIDERANÇA E MOTIVAÇÃO*

ASPECTOS	AFIRMATIVAS
Poder de Influência das Chefias	1 - Grau de confiança atribuído à chefia. 2 - Influência da chefia sobre o comportamento dos docentes do departamento.
Estilo de Liderança	3 - Grau de liberdade e autonomia para agir no trabalho. 4 - Nível de preocupação da chefia com questões relacionadas à qualidade dos programas e atividades acadêmicas. 5 - Prática das chefias em fornecer informações e estimular os docentes a participar do PAIUFSC.
Motivação	6 - Relação do êxito da Avaliação da UFSC e a habilidade das chefias em liderar e motivar seus subordinados a participarem do mesmo. 7 - Motivação para participar do PAIUFSC diante da perspectiva de obter aumento salarial, melhoria das condições de trabalho e aumento das verbas para pesquisa.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 AMORIN, Antônio. **Avaliação institucional da universidade**. São Paulo: Cortêz Editora, 1991.
  
- 2 BALDRIDGE, J.V. *et al.* **Strategic planning in higher education: does the Emperor have any clothes?** In J. V. Baldrige & T. Deal. *The Dynamics of Organizational Change in Education*, Berkeley; McCutchan Publishing Corporation, 1982.
  
- 3 BELL, David P. . **Planning in American Universities**, in Teodoro Rogério Vahl et al. (org.). *Desafios da administração universitária*. Florianópolis: UFSC, 1989.
  
- 4 BOWEN, Howard L. **Efficiency and accountability in higher education**, in *Investment in learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1983.
  
- 5 DOXSEY, Jaime Roy. Auto-avaliação: alternativa viável para o ensino superior? **Educação Brasileira**, Brasília, nº 21, 2º semestre 1988.
  
- 6 CAMERON, Kim. Faculdade e universidades eficientes: novas descobertas e resultados a partir de pesquisas. **RBAE**, Porto Alegre, v. 1, nº2, jul./dez. 1984.
  
- 7 COMISSION NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. **Modernización Educativa. Lineamentos Generales y Estrategia para Evaluar la Educación Superior**. México:[s.n], 1990.
  
- 8 DRESSEL, Paul L. **Handbook of Academic Evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1978.
  
- 9 DULCI, Otávio & Azevedo, Sérgio de. A crise da universidade pública e a reforma do sistema federal de ensino superior. **Educação Brasileira**, Brasília, nº 29, jul./dez. 1992.
  
- 10 DURHAM, Eunice. A universidade e as demandas da sociedade. **Educação Brasileira**, Brasília, nº 17, 2º semestre 1986.

- 11 DURHAM, Eunice. **Avaliação na universidade: poder e democracia.** *Estudos e Debates*, Brasília, nº 14, janeiro 1988.
- 12 DURHAM, Eunice. **A institucionalização da avaliação**, in Eunice Durham & Simon Schwartzman (orgs.) *Avaliação do Ensino Superior*. São Paulo: Editora da USP, 1992.
- 13 FINGER, Almeri Paul. **Liderança e gestão universitária.** Liderança e administração na universidade (Seminário Latino Americano de Liderança e Administração na Universidade). Florianópolis: UFSC, 1986.
- 14 FREITAS, Maria Ester de. **Cultura organizacional: formação, tipologias e impacto.** São Paulo: Makron Books do Brasil Ltda, 1991.
- 15 GOODE, William J. & HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- 16 GOLDEMBERG, José. **Avaliação da universidade: a dimensão política da iniciativa.** *Estudos e Debates*, Brasília, nº 14, janeiro 1988.
- 17 JULIATO, Ivo Clemente. **Avaliação de desempenho das instituições universitárias.** Brasília: Dois Pontos, 1983.
- 18 JULIATO, Ivo Clemente. **A busca da excelência acadêmica nas instituições de ensino superior por meio da avaliação.** *IGLU*, nº 10, outubro 1991.
- 19 KAST, Fremont E. **Organização e administração: um enfoque sistêmico.** São Paulo: Pioneira, 1976.
- 20 KAST, Fremont E. & ROSENWEIG, James. **Organização e administração: um enfoque sistêmico.** São Paulo: Pioneira, 1980.
- 21 KOTLER, Philip & MURPHY, Patrick E. **Planejamento estratégico para o ensino superior.** *The Journal of Higher Education*, nº5, 1981.

- 22 LEITÃO, Sérgio Proença. Indicadores de desempenho na universidade: uma avaliação. **Revista de Administração Pública**, abr./jun. 1987.
- 23 MACÁRIO, Nilza M. Necessidades de aguçar processos avaliativos. **Enfoque**, 1993.
- 24 MARTINS, Geraldo M. **Credencialismo, Corporativismo e avaliação na universidade**, in Eunice Durham e Simon Schwartzman (orgs.), Avaliação do Ensino Superior. São Paulo: Editora da USP, 1992.
- 25 MENEZES Neto, Paulo Elpídio. Avaliação da universidade: expectativa da sociedade e presença do Estado. **Educação Brasileira**, Brasília, nº17, 2º semestre, 1986.
- 26 MEYER Jr., Victor. **Considerações sobre o planejamento estratégico na universidade**, in Universidade, Organização, Planejamento e Gestão. Florianópolis: UFSC/NUPEAU, 1988.
- 27 MEYER Jr., Victor. A busca da qualidade nas instituições universitárias. **Enfoque**, ano IV, nº10, setembro 1993.
- 28 MILLER, Richard. **The assesment of college performance**. In Paul Jedamus, Improving Academic Management. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.
- 29 MILLER, Richard. Institutional assesment for self-improvement. **New Directions for Institutional Research**, nº10, setembro 1993.
- 30 NEIVA, Cláudio C. A avaliação do ensino superior: diretrizes e bases para uma política. **Estudos e Debates**, Brasília, nº14, janeiro 1988.
- 31 PAUL, Jean-Jacques *et alii*. **As iniciativas e as experiências de avaliação do ensino superior: balanço crítico**, in Eunice Durham & Simon Schwartzman (orgs.) Avaliação do Ensino Superior. São Paulo: USP, 1992.



- 32 SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória** - Desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação do currículo. São Paulo: Cortêz Editora, 1988.
- 33 SCHWARTZMAN, Simon. Funções e metodologias de avaliação do ensino superior. **Estudos e Debates**, Brasília, nº14, janeiro 1988.
- 34 SCHWARTZMAN, Simon. **O contexto institucional e político da avaliação**, in Eunice Durham & Simon Schwartzman (orgs.) **Avaliação do Ensino Superior**. São Paulo: USP, 1992.
- 35 SEYMOR, Daniel T. **On Q: Causing Quality in Higher Education**. EUA: American Council on Education, 1992.
- 36 TRITSCHLER, Donald. Strategies for assessing performance at your on institution. **New Directions for Institutional Research**, nº29, San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
- 37 TRIVINOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a perspectiva qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- 38 TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- 39 VAHL, Teodoro Rogério. O papel da avaliação na gestão universitária, **Revista FIVA**, Rio de Janeiro, nº2, jul./dez. 1992.
- 40 VALLE, Victor M. **La evaluación en las organizaciones universitarias**. Liderança e administração na universidade (Seminário Latino Americano de Liderança e Administração na Universidade). Florianópolis: UFSC, 1986.